



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

NILZA ZANON DE SOUSA MACHADO

O CURRÍCULO OCULTO NOS INTRAMUROS DE UMA ESCOLA PÚBLICA:
OLHAR DE UMA PROFESSORA DE MATEMÁTICA

CURITIBA

2021

NILZA ZANON DE SOUSA MACHADO

O CURRÍCULO OCULTO NOS INTRAMUROS DE UMA ESCOLA PÚBLICA:
OLHAR DE UMA PROFESSORA DE MATEMÁTICA

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática, Setor de Ciências Exatas, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências e em Matemática.

Orientador: Prof. Dr. Elenilton Vieira Godoy

CURITIBA

2021

Catálogo na Fonte: Sistema de Bibliotecas, UFPR
Biblioteca de Ciência e Tecnologia

M149c Machado, Nilza Zanon de Sousa
O currículo oculto nos intramuros de uma escola pública [recurso eletrônico]: olhar de uma professora de matemática / Nilza Zanon de Sousa Machado. – Curitiba, 2021.

Dissertação - Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática, 2021.
Orientador: Elenilton Vieira Godoy.

1. Matemática (Ensino fundamental). 2. Matemática - Estudo e ensino. I. Universidade Federal do Paraná. II. Godoy, Elenilton Vieira. III. Título.

CDD: 510

Bibliotecária: Vanusa Maciel CRB- 9/1928



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE CIÊNCIAS EXATAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO EM
CIÊNCIAS E EM MATEMÁTICA - 40001016068P7

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E EM MATEMÁTICA da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **NILZA ZANON DE SOUSA MACHADO** intitulada: **O CURRÍCULO OCULTO NOS INTRAMUROS DE UMA ESCOLA PÚBLICA: OLHARES DE UMA PROFESSORA DE MATEMÁTICA**, sob orientação do Prof. Dr. ELENILTON VIEIRA GODOY, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 02 de Fevereiro de 2021.

Assinatura Eletrônica

05/02/2021 10:55:55.0

ELENILTON VIEIRA GODOY

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

04/02/2021 15:02:03.0

MARIA TEREZA CARNEIRO SOARES

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

10/02/2021 11:10:39.0

VINÍCIO DE MACEDO SANTOS

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO)

Assinatura Eletrônica

09/02/2021 17:16:22.0

ANDRÉIA LUNKES CONRADO

Avaliador Externo (Escola Nossa Senhora das Graças)

AGRADECIMENTOS

Minha dissertação não se fez apenas a partir das inquietações e indagações que me eram presentes enquanto apenas professora de Matemática, houve também o suporte, apoio, compreensão e afeto de muitas pessoas e que a tornaram possível.

Primeiramente gostaria de agradecer ao ser maior, ao qual costumo chamar de Pai, que me concedeu forças e saúde para realizar esse projeto. E, na sequência, eu não poderia discorrer sobre esse agradecimento se, o então, meu orientador, Elenilton Vieira Godoy, não tivesse também tornado esse sonho possível. Sou imensamente grata pela oportunidade. Chamo-o de orientador, devido a titulação da função, mas, em muitos momentos, o que mais percebi foi uma parceria. Além de suas orientações, recebi também, apoio, confiança e muitas conversas reflexivas. Espero que a dissertação tenha respondido, pelo menos um pouco, dessa confiança depositada.

Agradeço também aos professores Vinício de Macedo Santos e Maria Tereza Carneiro Soares por toda a seriedade e comprometimento com que se dedicaram a pesquisa, assim como, pela serenidade e confiança transmitida durante a qualificação.

Esse trabalho não teria sido possível se a parceria de pessoas especiais, “seres de luz” em minha vida como Luana Bayer e Aline Fernandes, que sempre me socorreram em todos os momentos de dúvidas e reflexões, a qualquer hora do dia ou da semana, então, meu muito obrigada.

Entre as companheiras e companheiros de profissão, tenho vários(as) a listar, mas em especial, meu muito obrigada a Rachel Prado, Evandra Busato e Jean Farias que em diversos momentos, dedicaram seu tempo a fazer leituras de minha pesquisa durante seu processo de construção.

Fora do universo do mestrado, agradeço ao meu companheiro, parceiro e cúmplice de todos os momentos, Joymar Barbosa Machado. Sem sua paciência e compreensão, essa dissertação também não teria sido possível.

Aos meus filhos Bruno Machado e Guilherme de Sousa Machado, meu muito obrigada, pois compreenderam todos os momentos de ausência e de nervosismo e, mantiveram-se firmes no apoio até o final.

Aos meus pais, Carlos Nogueira de Souza e Neuza Antonia Zanon de Souza,

aos quais ainda tenho a honra de tê-los por perto, que apesar do pouco estudo aos quais a vida lhes proporcionou, não mediram palavras de apoio e incentivo desde minha primeira formação escolar.

Por tudo isso e a todas as pessoas citadas e as não citadas, meu muito obrigada.

RESUMO

Preocupado com os fatores que interferem nos processos de ensino e aprendizagem da disciplina de Matemática no Ensino Fundamental e Médio e com os(as) docentes e os(as) discentes frente aos desafios vivenciados no âmbito escolar, o presente estudo – inserido na linha de pesquisa Formação de Professores que ensinam Ciências e Matemática, do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática da Universidade Federal do Paraná – tem como objetivo desvelar o currículo oculto que permeia os intramuros de uma escola pública a partir do olhar de uma professora de Matemática. Para isso, pautar-se-á, metodologicamente, numa pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico e apoiar-se-á em teóricos críticos do campo do currículo que investigam o currículo oculto. O exercício analítico realizado, inicialmente, a partir da observação do currículo oculto presente nessa escola pública indicou a existência de atitudes carentes de autonomia, porém carregadas de conformismo. Um individualismo muito presente, onde, em vários momentos, a performatividade fez-se presente, gesto que é incentivado por nossa sociedade contemporânea. Valores e comportamentos contraditórios na relação estudante-estudante, momentos de resistência à instituição, mas com ações agressivas a membros da escola e vivências de aprendizagem e de controle social não relativizadas pela família. A interferência do órgão central dentro desse espaço também se fez presente, alterando sua rotina escolar. Constata-se que muito do currículo oculto presente nesse espaço escolar contribui para a manutenção da hegemonia dominante. Entretanto, é importante trabalhar coletivamente nesse espaço, dando uma maior relevância aos conflitos que emergem das relações como instrumento de ampliação da autonomia e não como fator negativo, além disso, continuar desvelando esse currículo nos espaços escolares e reinterpretá-lo constantemente.

Palavras-chave: Estudos curriculares. Currículo oculto. Matemática escolar. Poder.

ABSTRACT

Worried about the factors that interfere in the Mathematics subject teaching and learning processes in the Elementary and High School and about the teachers and students facing the challenges experienced at school, this study - inserted in the Formation of Teachers who teaches Science and Mathematics research line, from the Science and Mathematics Education Post-Graduate Program at the Federal University of Paraná - aims to reveal the hidden curriculum permeating inside the walls of a public school from the eyes of a Mathematics teacher. For that, it will be guided, methodologically, in a qualitative research, of an ethnographic nature and it will be supported by critical theorists on the curriculum area who investigate the hidden curriculum. The analytical exercise performed, initially, from the observation of the hidden curriculum present in this public school indicated the existence of lacking of autonomy attitudes, but charged with conformism. A very present individualism, where, during many times, the performativity was present, a gesture that is encouraged by our contemporary society. Contradictory values and behaviors in the student-student relationship, moments of resistance to the institution, but with aggressive actions against school members and learning and social control experiences do not relativized by the family. The central institution interference inside this space was also present, changing its school routine. It is realized that that a lot of the hidden curriculum presente in this school space contributes to the dominant hegemony maintenance. However, it is important to work collectively in this space, giving greater relevance to the conflicts that emerge from the relationships as an instrument of autonomy expansion and not as a negative factor, in addition, to continue unveiling this curriculum in the school spaces and constantly reinterpret it.

Keywords: Curricular studies. Hidden curriculum. School mathematics. Power.

SUMÁRIO

1.UMA INTRODUÇÃO INQUIETA.....	11
2. DESVELANDO O QUE ESTAVA OCULTO/OU NÃO	14
2.1 INDAGAÇÕES DE UM CURRÍCULO E DAS TEORIAS DE CURRÍCULO	14
2.2 INTERFERÊNCIAS DE SEGMENTOS EXTERNOS À ESCOLA.....	16
2.3 AS REFORMAS CURRICULARES E A CULTURA DA PERFORMATIVIDADE	27
2.4 O CURRÍCULO OCULTO	30
2.5 OS CONFLITOS DENTRO DO CURRÍCULO OCULTO	34
2.6 ORGANIZAÇÕES E AVALIAÇÕES EXTERNAS, CULTURA DA PERFORMATIVIDADE E CURRÍCULO OCULTO: UMA CONVERSA “PARA LÁ” DE COMPLICADA, MAS NECESSÁRIA	35
3. PERCURSO METODOLÓGICO-ANALÍTICO.....	39
3.1 LOCAL DA PESQUISA E O MERGULHO MICROSSOCIAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA.....	44
3.2 O DIÁRIO DE CAMPO	45
4. AS CATEGORIAS	47
4.1 ENSINAMENTOS ESCOLARES – CRENÇAS, VALORES E ATITUDES.....	48
4.2 ASPECTOS DE UMA SOCIEDADE CAPITALISTA – OBEDIÊNCIA, INDIVIDUALISMO E CONFORMISMO	56
4.3 INTERFERÊNCIAS EXTERNAS À ESCOLA.....	70
4.4 QUESTÕES COMPORTAMENTAIS	76
4.5 RELAÇÕES FAMILIARES.....	82

4.6 RESISTÊNCIA ÀS REGRAS.....	87
4.7 MOVIMENTAÇÕES A PARTIR DO DIÁRIO	96
5. REFLEXÕES A PARTIR DOS RESULTADOS	100
5.1 PRÁTICAS EDUCATIVAS DESENVOLVIDAS PELOS(AS) PROFESSORES(AS) DE MATEMÁTICA COM FOCO NA EMANCIPAÇÃO DOS(AS) ESTUDANTES ...	101
5.2 AÇÕES ESCOLARES JUNTO À COMUNIDADE ESCOLAR QUE MINIMIZEM OS ASPECTOS DE UMA SOCIEDADE CAPITALISTA.....	106
5.3 A PARTICIPAÇÃO DOS(AS) ATORES(ATRIZES) ESCOLARES EM RELAÇÃO AOS ÓRGÃOS EXTERNOS À ESCOLA.	115
5.4 O GERENCIAMENTO DE CONFLITOS EM RELAÇÃO ÀS QUESTÕES COMPORTAMENTAIS.....	119
5.5 AÇÕES ESCOLARES VISANDO à PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR	124
5.6 A RESISTÊNCIA ÀS REGRAS ESCOLARES E SUA POSITIVIDADE E/OU NEGATIVIDADE.....	128
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
7. REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO	137

1. UMA INTRODUÇÃO INQUIETA

Gostaria de iniciar dialogando com e compartilhando as indagações e inquietações que me levam a chegar ao objeto de estudo desta pesquisa que trata do currículo oculto. Desde o primeiro momento que li o livro de Tomaz Tadeu da Silva – *Documentos de Identidade* (2016), questionamentos fizeram-se presentes, dúvidas que vêm ao encontro de minha vida pessoal e profissional afloraram. Antes dessas leituras iniciais, as indagações e inquietações que já me eram presentes, pouco as havia relacionado ao currículo explícito ou ao currículo oculto.

Minha formação inicial, classificada hoje como Ensino Fundamental, deu-se numa escola particular, na qual fui bolsista. O Ensino Médio foi cursado em uma escola pública de minha cidade natal e, dentro dela, ainda como aluna, senti-me mais pertencente a essa convivência social. Ao ler sobre o currículo escolar, teorias de currículo e, conseqüentemente, sobre o currículo oculto, muito remeteu a situações vivenciadas na minha primeira escola e que, agora, relaciono ao currículo oculto, partem daí minhas primeiras inquietações.

Sou professora de Matemática há mais de vinte e cinco anos, tanto do Ensino Fundamental I quanto do Ensino Fundamental II e, em alguns períodos, também do Ensino Médio. Mas foi como professora do Ensino Fundamental que vieram os maiores desassossegos, mas também as maiores realizações.

Também já atuei em algumas escolas particulares, entretanto, sinto-me, tanto de formação como de atuação, pertencente à escola pública. Por minha realização profissional e pela busca incessante de uma escola mais igualitária e pública, tracei os objetivos para realizar esta pesquisa, assim como, o fiz em busca de respostas a questionamentos (experiências) que se formaram nos meus primeiros anos de escolarização.

Esses questionamentos versam sobre a funcionalidade da escola, as normativas apresentadas pelo órgão central¹, as regras construídas dentro desse espaço, os discursos pejorativos a respeito dos(as) estudantes, a discriminação, muitas vezes, mascarada entre os(as) discentes, as questões comportamentais e os discursos dirigidos tanto por professores(as) quanto por alunos(as), há muito tempo

¹ O órgão central de referência para esta pesquisa é a SEED, Secretaria de Estado da Educação e do Esporte.

desassossegavam-me. Contudo, não havia associado esses fatores ao currículo e ao currículo oculto. Reconheço que existem, dentro das escolas, muitas relações que se formam entre estudante-estudante, estudantes-professores(as), pais-professores(as), equipe diretiva-professores(as) e que, muitas vezes, elas são conflitantes, pois são formadas por pessoas com conceitos, formações e culturas diferentes, uma conversa complicada, de acordo com Pinar (2016). O desgaste entre os indivíduos que compõem esse ambiente e seus diferentes objetivos pode interferir na efetivação das proposições educacionais na escola.

Hoje, reconhecendo toda a teia em que esse espaço está inserido, já identifico parte do currículo oculto presente no ambiente escolar, assim como percebo os aspectos e elementos dele presentes no dia a dia da escola. O que antes me parecia ser natural, começa a manifestar-se como estranhamento.

A partir do meu interesse a respeito de como os movimentos externos da sociedade que acredito terem interferência na organização escolar, assim como no currículo explícito e o no currículo oculto, e em suas implicações e inquietações que geram nesse espaço, almejo responder a seguinte questão: Que currículo oculto permeia os espaços escolares a partir do olhar de uma professora de Matemática?

Essas inquietações conduziram-me à proposição desta pesquisa e, para tanto, tenho como objetivo geral desvelar o currículo oculto que permeia os intramuros de uma escola pública a partir do olhar de uma professora de Matemática. Como objetivos específicos, tenciono perceber as implicações dos aspectos e elementos do currículo oculto nesse espaço escolar; verificar as práticas do currículo oculto desse espaço que visem tanto à manutenção da hegemonia da classe dominante como à luta contra hegemônica.

Ao analisar o cotidiano escolar, considero que possam ser visualizadas ações que prejudiquem ou auxiliem o processo de aprendizagem social dos(as) estudantes. Neste sentido, questionamentos a respeito da finalidade da escola, das dificuldades para enfrentar os desafios que se põem cotidianamente nos intramuros escolares e indagações frequentes sobre o trabalho realizado, bem como se isso fará alguma diferença na vida desses(as) estudantes, mobilizaram-me a realizar o estudo.

Considero importante, dentro do espaço escolar, perceber os fatores que possam contribuir ou interferir nessa aprendizagem social. A percepção de que o currículo oculto está presente nas aulas de Matemática e nas demais aulas, assim

como em todos os espaços-tempos da vida acadêmica, pode contribuir na reflexão dos(as) professores sobre a sua importância para a proposição de uma educação que preconize sujeitos críticos e com liberdade de pensamento.

Para que seja possível desenvolver essa proposta, estruturei esta pesquisa da seguinte forma: inicialmente, trarei uma revisão bibliográfica enfatizando a conceituação de currículo explícito e oculto a partir de teóricos críticos de currículo, abordando a relevância dos conflitos que surgem no currículo oculto e outros fatores que perpassam a escola e compõem o currículo oculto escolar.

Na sequência, explanarei a composição microsocial e macrosocial do espaço a ser pesquisado, como se deu a organização, estruturação e desenvolvimento da pesquisa.

Posteriormente, será apresentado o diário de campo de uma professora de Matemática, no formato de uma narrativa categorizada, onde estarão registrados os aspectos e elementos do currículo oculto percebidos dentro do espaço escolar a partir da observação participante.

Em continuidade, constará a reflexão a partir dos resultados obtidos com a observação, inspirada pelos teóricos críticos que embasam a pesquisa, mas também dando abertura para novas perspectivas a esse currículo oculto presente nesse espaço escolar.

A narrativa categorizada a ser apresentada, a partir da observação do currículo oculto presente nessa escola pública, indicou a existência de atitudes carentes de autonomia, porém carregadas de conformismo. Constata-se que muito do currículo oculto identificado nesse espaço escolar contribui para a manutenção da hegemonia dominante. Entretanto, é importante continuar desvelando esse currículo nos espaços escolares e reinterpretá-lo constantemente.

2. DESVELANDO O QUE ESTAVA OCULTO/OU NÃO

2.1 INDAGAÇÕES DE UM CURRÍCULO E DAS TEORIAS DE CURRÍCULO

Tenciono, neste capítulo, dialogar um pouco sobre a ideia de currículo e teorias de currículo; interferências dos segmentos externos à escola; as reformas curriculares e a cultura da performatividade; o currículo oculto e os conflitos dentro do currículo oculto.

Gostaria de enfatizar que a expressão “qualidade da educação” permeia este capítulo e, para que não se fizesse esquecer o seu entendimento para esta pesquisa, pretendo iniciar esclarecendo que concordo com Sussekind e Maske (2020) ao interpretar a qualidade na educação da seguinte forma:

Qualidade na educação é valorizar as artes da docência, reconhecendo-as como artes múltiplas que envolvem saberes plurais para pendurar cada uma e todas as roupas, nos diferentes varais das salas de aula e do mundo, sem perder de vista os diversos horizontes, os ventos e as diferentes possibilidades de cada roupa/estudante. (SUSSEKIND e MASKE, 2020, p. 183 e 184).

A “qualidade da educação” é alcançada com a valorização de cada membro que perpassa o espaço escolar, reconhecendo suas especificidades e anseios, apoiando suas conquistas e avanços individualmente, mas também pelo reconhecimento e valorização das pessoas atrizes que compõem os(as) profissionais do espaço escolar.

Ponderar, refletir ou falar sobre currículo não é algo novo no campo educacional, ele tem um longo percurso. Diferentes debates, pesquisas e questionamentos vêm sendo realizados a respeito desse documento que caracterizava a identidade da escola, mas que, atualmente, tem sofrido grandes mudanças. Para compreender o currículo no campo educacional, faz-se necessário recompor, recuperar estudos que foram feitos ao longo do tempo.

O termo currículo, segundo Silva (2016), apareceu pela primeira vez como objeto de estudo e pesquisa a partir dos anos vinte nos Estados Unidos da América (EUA), em decorrência do processo de industrialização e dos movimentos migratórios que começaram a ocorrer em grande quantidade. Fez-se necessário desenvolver um currículo que viesse a atender as necessidades emergenciais da

época, pautadas principalmente em questões econômicas, embora, na sequência, as alterações curriculares aconteceram também para atender aos anseios da sociedade vigente, novamente com o enfoque econômico. Dessa forma, é importante apontar que o conceito de currículo é bastante complexo e que envolve muitas questões dentro da área educacional, desde as intencionalidades objetivas e subjetivas anteriores a sua elaboração, os conteúdos contemplados e os descartados, a sua execução dentro dos espaços escolares, até instituições externas à escola ou membros externos a ela e que interferem na elaboração de seu currículo.

Partindo do pressuposto de que o currículo é complexo, posso concordar que “[...] currículo é conversa porque é dissenso, é diferença, é singular enquanto coletivo” (SUSSEKIND e MASKE, 2020, p. 177) e compreendemos que ao pleitear-se as ações do currículo, o respeito às diferenças e a individualidade do sujeito precisa ser considerado.

Popkewitz (2020) ressalta a importância de, ao conversar sobre currículo, pensar em como ele está focalizado no sistema de razão. Palavras como aprender, empoderamento, resolução de problemas, autorrealização e comunidade, fazem-se presentes no interior das regras e proposições, dão forma e direcionam a reflexão e a ação do currículo.

O(a) estudante que se apropriar de algumas dessas proposições citadas será considerado um ser de sucesso na futura sociedade da aprendizagem como um “cidadão cosmopolita dotado de autorrealização e autossuficiência.” (POPKEWITZ, 2020, p. 51).

Silva (2016) aponta que há diferentes teorias de currículo, que ele agrupa em: as teorias tradicionais, as teorias críticas e as pós-críticas.

De maneira geral, as teorias tradicionais identificam a escola como sendo neutra, apenas um espaço onde o conhecimento é transmitido e com a intenção de preparar o aluno para o trabalho. Para Bobbitt² (1918; 2004), a escola funciona como uma fábrica, o professor é o detentor do conhecimento, um especialista em sua área e um generalista nas outras. Ainda de acordo com a teoria tradicional de currículo, a escola serve como uma agência do progresso social, quando surgem problemas ou

² O ano de 2004 refere-se à tradução realizada por João Minelau Paraskeva do livro “O currículo” de Bobbitt, J.F produzido em 1918.

falhas na sociedade, a escola é chamada para atender as competências e as habilidades que estão faltando no mercado de trabalho.

As teorias críticas de currículo têm uma compreensão, um olhar diferente em relação ao currículo, elas advogam que não há teorias neutras, assim como a escola jamais será neutra. De acordo com elas, a escola serve aos interesses de indivíduos da classe dominante, além de atuar empiricamente como agente poderoso na função de reprodutora social e cultural.

A abordagem crítica trata inicialmente, de refutar a neutralidade da escola; para Apple (1989; 2002; 2006), Giroux (1983; 1986) e Santomé (1995), ela serve aos propósitos hegemônicos da ideologia dominante. Surgem teorias de reprodução social e cultural que legitimam a escola como um aparelho ideológico do Estado. Os conhecimentos científicos e matemáticos são tratados como legítimos, e o seu ensino serve aos ideais dominantes. (MACHADO e GODOY, 2019, p. 181).

Tanto as teorias pós-críticas como as críticas auxiliam no sentido de ajudar a entender as complexidades que compõem as relações entre o poder e o controle, que estão presentes cotidianamente na escola e, da mesma forma, compreender as relações e os fins relativos à raça, etnia, gênero e sexualidade.

Em conformidade com Silva (2016), depois das teorias de currículo, não podemos mais olhar para o currículo com a mesma pureza, pois ele

[...] é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2016, p. 150).

2.2 INTERFERÊNCIAS DE SEGMENTOS EXTERNOS À ESCOLA

Podemos observar que muitos são os fins aos quais a escola conduz os que nela inserem-se e permanecem nela por um tempo considerável, tempo suficiente para moldarem-se aos meios de conduta que a sociedade almeja. Assim, torna-se claro que há efeitos e comportamentos esperados para quando eles não se fizerem mais participantes da escola. É certo que há intenções bem definidas pela sociedade do que se espera da escola e que elas estão implicitamente colocadas no currículo oculto escolar.

Ao entender que a escola não é neutra, mas um aparelho da sociedade em

que está inserida, podemos compreender que existe uma relação no sentido em que uma interfere na outra. No caso da escola, conforme informa Althusser (1985), ela é um Aparelho Ideológico de Estado e, sendo assim, ela mais sofre as interferências da sociedade do que interfere, considerando-se que há, nesses espaços, componentes ideológicos que servem aos interesses dos grupos dominantes.

De acordo com Sacristán (2013), o sistema educacional recebe críticas por parte da classe dominante quando suas ações não estão atendendo as necessidades do mercado, pois “quanto mais restrito se torna o mercado de trabalho, menos distrações são toleradas por parte da educação.” (SACRISTÁN, 2013, p. 33), assim como quanto maior for a situação em relação ao desemprego, também se cobram ajustes em relação à educação. Ainda conforme Sacristán (2013, p. 33), “essas pressões afetam em graus distintos os diferentes níveis escolares, mas são uma realidade para todo o conjunto da difusão do conhecimento.”

Entretanto, para perceber o que a sociedade espera da escola, assim como as organizações externas, é necessário identificar suas interferências e implicações, - para podermos - entender a complexidade em que a escola está inserida. Santomé (2004) alerta para a necessidade de analisar as interrelações entre a escola e as organizações externas a ela se quisermos apreender as interferências que ocorrem no currículo oculto que permeia os espaços escolares. Beyer (2004) caminha na esteira de Santomé, alertando sobre a importância de entender as várias correntes externas à escola e que a influenciam.

Para Popkewitz (2020), as produções discursivas associadas a um discurso em prol da melhoria da qualidade da educação não é algo tão recente em nosso país. Nas décadas de 1920 e 1930, eles já ocorriam, entretanto, foi a partir da década de 1990 que ganharam força e começaram a encontrar destaque. Isso não ocorreu por ser um projeto que efetivamente garantisse uma melhoria na qualidade da educação, mas, porque determinados grupos que não eram associados à área da educação, advindos, porém, da área empresarial e econômica, tendo, portanto, maior visibilidade na mídia, sendo que começaram a discursar a respeito da educação, apresentando propostas vinculadas à melhoria na qualidade da educação.

Tudo isso não é novo, estamos apenas percorrendo os fatos e evidências já conhecidas. O que pretendo nesta pesquisa é desvelar qual currículo oculto permeia

o espaço escolar diante de tantas interferências de setores externos a ela.

Uma leitura nos sites oficiais de organizações internacionais como, por exemplo, UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), OCDE (Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico) e OMC (Organização Mundial do Comércio) demonstra que, apesar de não serem organizações do campo educativo, versam metas e objetivos específicos da área educacional. Essas organizações internacionais teriam alguma influência nas recomendações apresentadas em relação ao que se espera da escola? Ou em relação ao que se desenvolve dentro das escolas?

Constantemente, chegam ao espaço escolar orientações advindas do órgão central com propostas muito bem elaboradas, mas que fogem aos objetivos traçados trimestralmente pelas pessoas atrizes escolares. Essas propostas estariam atendendo a necessidade da comunidade escolar ou apenas os objetivos específicos traçados por organizações externas a ela?

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (2019) foi criada em 1945. Em seu site oficial, oferece informações para acompanhar o desenvolvimento mundial e auxiliar na busca por soluções para os problemas que desafiam nossa sociedade. Ele informa que é uma organização vinculada ao governo federal e que versa também sobre objetivos para o campo educacional, auxiliando na “formulação de políticas públicas que estejam em sintonia com as metas acordadas entre os Estados Membros da Organização” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, (UNESCO, 2019, não paginado). A organização monitora desenvolvimentos da educação de forma mais ampla por meio de pesquisas e promovendo debates internacionais. Ela também é responsável pelo projeto Educação para Todos (EPT), visando ao acesso à escola para toda a vida, acompanhando o desenvolvimento dos países nesse aspecto e monitoramento do alcance dos objetivos acordados internacionalmente.

A Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE) (2020), em seu site oficial, informa que é “uma organização composta por países-membros e conta com a participação de parceiros estratégicos como o Brasil” (ORGANIZAÇÃO DE COOPERAÇÃO E DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE), 2020, não paginado). Ela apresenta um olhar especial ao desenvolvimento econômico dos países membros, mas se volta também a fatores que influenciam o

campo social, como, por exemplo, os impostos cobrados, a seguridade social, o tempo de lazer, o sistema educacional e previdenciário. Ao comparar esses fatores, propõe “políticas capazes de contribuir para a melhoria da qualidade de vida da população” (OCDE, 2020, não paginado). Ainda no site, encontramos a informação de que o MEC (Ministério da Educação) mantém parceria com a OCDE para promoção de políticas públicas voltadas à melhoria da educação.

Essas organizações têm interferido na educação brasileira desde a década de 1990, trazendo soluções neoliberais, apresentando objetivos considerados por eles necessários à qualidade na educação, mas sempre numa vertente ligada ao setor econômico, dentro de uma visão global, e não local. Para Ball (2005), a OCDE funciona como um sistema de monitoramento, produz as informações e, para que tudo funcione a contento de seus objetivos, a performatividade e o gerenciamento tornam-se necessários e todo o esforço para produzir-se dentro do esperado resume-se a “números em uma tabela.” (BALL, 2005, p. 547).

Também é relevante identificar algumas metas apresentadas pelas organizações externas e como têm sido incentivadas a desenvolverem-se dentro dos espaços escolares. É como se o currículo escolar devesse ser organizado na intenção de gerenciar metas e objetivos traçados por membros externos a ele. Pensando no foco desta pesquisa e no quanto ela está relacionada à escola, observar as intenções das organizações externas e que, de forma direta ou indireta, interferem no que ocorre dentro dos espaços escolares, é substancial.

Por tudo isso, torna-se importante adotar um olhar crítico perante as organizações internacionais que facilmente acabam intervindo na organização curricular escolar. Não tecer essas relações e perceber suas implicações, a autonomia que supostamente existe na organização curricular e que ao mesmo tempo é vigiada, seria ingenuidade da parte dos que estudam o campo escolar e dos que compõem o espaço, pois, de acordo com Fanizzi (2015), as organizações internacionais ou externas à escola manifestam influência nas políticas educacionais.

Frente aos objetivos traçados por essas organizações no intuito de influenciar, determinar a finalidade que a modernidade atribui à educação, é necessário estar atento sobre quem são as pessoas que estão sendo expostas a essas metas e objetivos. Ao observar essas metas e objetivos das organizações externas, considero que muito remetem a uma produção fabril, onde a excelência do

produto é o fator principal. O campo educacional não tem como objetivo produzir mercadorias, mas, amparar no desenvolvimento educacional.

Silva (2005), quando se refere às metas e objetivos traçados para a educação, observa que são similares às propostas nas conferências da OMC realizadas em Singapura (1996), Genebra (1998), Seattle (1999), Doha (2001), Cancun (2003), Hong Kong (2005), a saber, apresentam a incorporação da educação como produto comercial, submetendo-se às leis e às normas da OMC e vinculando-se às leis do mercado internacional.

Santomé (2004) faz observações que se tornam muito relevantes quando analisamos as implicações dessas organizações externas à escola e que contribuem para a gestão das políticas públicas educacionais a serem desenvolvidas dentro dos espaços escolares. De acordo com o autor, verificamos que

[...] as resoluções sobre o ensino e a aprendizagem surgem à margem das escolas, sem a participação do professorado, dos alunos e das famílias. Aparecem os peritos, os técnicos da administração usurpando funções e reduzindo as possibilidades de um governo democrático nas escolas. (SANTOMÉ, 2004, p. 27).

Sem dúvida, a educação tem muito a perder e, como alertou Santomé (2004), os técnicos e especialistas que visam ao setor econômico sempre acabam ditando as regras dentro da escola, embora seja sempre de uma forma indireta e ressaltando um discurso de melhoria na qualidade de ensino.

Outro fator que altera o cotidiano escolar modificando sua rotina, mudando os objetivos traçados pelas pessoas atrizes escolares, criando uma cultura de performatividade e que se apresentam também sob o argumento de controlar a qualidade de ensino é as avaliações externas centralizadas que ocorrem em todo o território brasileiro. Essas avaliações, embora sejam amplamente divulgadas e do conhecimento de todos, não constam no currículo explícito escolar, fazendo, portanto, ao olhar de uma professora de Matemática, parte do currículo oculto. Sendo assim, torna-se necessário observar sua interferência nesse espaço e seus reais objetivos. Esses objetivos seriam os mesmos traçados no interior das escolas? Existe uma clareza por parte das pessoas atrizes escolares em relação a essas avaliações e suas intencionalidades?

De acordo com Macedo (2019, p. 1106), as avaliações centralizadas “complementavam medidas com vistas, por exemplo, à organização do Sistema de

financiamento via criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF).” A autora salienta que junto aos ganhos com a universalização da educação vieram os ônus de uma linguagem de mercado que se instalou na educação.

O Ministério da Educação (MEC), em seu site oficial como provedor de informações sobre as ações e funcionalidades do Programa de Avaliação de Estudantes (PISA) (2019), informa que, em 1997, foi criado o programa PISA (*Programme for International Student Assessment*), que avalia os sistemas educacionais dos países membros da OCDE e não-membros convidados. Para Macedo (2019), a implantação do PISA, em parceria com o MEC e com a OCDE, deu-se em decorrência da necessidade de implementar as pastas neoliberais e por conta do caráter econômico. As avaliações internacionais são como “vírus que mata a educação.” (SAHLBERG, 2015 *apud* MACEDO, 2019, p.47).

O fato de o Brasil participar do PISA, inicialmente, como convidado, mas sempre tendo um custo, permitiu ao país votar nas discussões sobre os rumos da avaliação e nas decisões sobre orçamento. As avaliações do PISA ocorrem a cada três anos e abrangem as áreas de leitura, Matemática e Ciências. É uma avaliação aplicada de forma amostral a estudantes matriculados a partir do sétimo ano do Ensino Fundamental. Em todos os países, a OCDE recebe o apoio de uma coordenação da região, no caso brasileiro, quem coordena essa avaliação é o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O que percebemos, como observa Macedo (2018), mas na esteira de Ball (2014) e Spring (2012), é que as

[...] soluções desenvolvidas e difundidas por grandes corporações, talvez junto com exames internacionais como o PISA, definem o controle das políticas educacionais (*e curriculares*) em nível global- é a sua deslocalização (Ball, 2014: Spring, 2012 *apud* MACEDO, 2018, p. 740).

O Brasil, além de participar do PISA, realiza o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Em leitura no site oficial, verificamos que o seu objetivo é “de avaliar a educação básica brasileira, contribuir para a melhoria de sua qualidade e para a universalização do acesso à escola” (SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB), 2019, não paginado). Os resultados obtidos com essa avaliação são usados para calcular o Índice de Desenvolvimento da Educação

Básica (IDEB), que é um indicador de qualidade do ensino. Alunos matriculados no quinto ano e nono ano do Ensino Fundamental, além dos matriculados no terceiro ano do Ensino Médio, participam do SAEB (a partir de 2019). A incorporação das metas estabelecidas no IDEB foram as condições para se receber apoio técnico/financeiro do MEC, que estavam de acordo com os padrões da OCDE.

De acordo com Macedo (2019), foi sob o argumento de poder prestar contas transparentes para a sociedade sobre a qualidade de ensino nas escolas que as avaliações externas em longa escala foram implementadas no intuito de

[...] criar condições para que cada brasileiro (tivesse) acesso a uma educação de qualidade e (fosse) capaz de atuar crítica e reflexivamente no contexto em que se inser(ia), como cidadão cômico de seu papel num mundo cada vez mais globalizado (BRASIL, 2008 *apud* MACEDO, 2019, p. 1108).

As avaliações externas demonstram claramente o que deve ser ensinado nos espaços escolares, ou seja, o que os(as) estudantes devem saber fazer, mas gostaria de salientar que essas mesmas avaliações que acabam ditando as regras no espaço escolar apenas versam sobre a educação, metas e objetivos a serem alcançados, sempre se valendo do argumento da melhoria da qualidade na educação.

De acordo com Silva e Abreu (2008), mas, na esteira de Bonamino (2002), o SAEB está relacionado com as demandas do Banco Mundial, ou seja, atende as recomendações desse órgão.

Não se pode negar que o acesso à educação básica no Brasil esteja, de fato, sendo ofertado (talvez algumas regiões do país ainda enfrentem problemas relacionados à distância), mas ter acesso à escola não resolve todos os problemas da educação básica brasileira. Só estar na escola não é condição para que os que nela estão apropriem-se do conhecimento, são necessárias, além de sua permanência, condições adequadas para sua manutenção, assim como o respeito às suas individualidades. Ademais, para Oliveira (2010), as constantes avaliações externas, a busca permanente pelo desempenho educacional dos(as) estudantes e a participação dos familiares na gestão escolar trazem para os espaços institucionais um sentimento de que os(as) docentes estão sob constante vigilância. Macedo (2019) salienta que as avaliações centralizadas nos moldes da OCDE não diminuem as desigualdades já existentes, muito pelo contrário, elas continuam crescendo.

A OCDE vem tentando nos convencer de que não é possível fazer política pública de qualidade sem lançar mão das comparações. Estamos talvez diante de um impasse porque sabemos, há muito que não é possível fazer educação (integral) sem gente de corpo e alma (IBIDEM, p. 52).

As intencionalidades apresentadas no site oficial do INEP demonstram a importância dada à apropriação de conteúdos e à criação de mecanismos que justifiquem o fracasso escolar. Santomé (2004) afirma que os indicadores apresentados nas avaliações externas respondem a saberes específicos que são de interesse para um grupo social distinto, pois se fosse ao contrário, do interesse de todos(as), inclusive da comunidade escolar, ela seria convidada a fazer parte da elaboração desse processo. A realidade da comunidade local seria levada em consideração, as crianças que recebem um tratamento diferenciado dentro das escolas, em consequência de laudos e outros fatores, também receberiam, nesses momentos de avaliações externas, atendimento diferenciado. Trata-se, no entanto de uma situação que não ocorre, subtendendo implicitamente que, na sociedade, “a igualdade de oportunidades já está garantida” (SANTOMÉ, 2004, p. 27), de que todos são iguais e não ocorrem grandes discriminações, importando apenas os resultados ou, como impera em nossa sociedade capitalista, o estímulo ao comportamento competitivo, a luta por vantagens e o resultado do esforço individual.

O interesse em monitorar melhorias e cumprir metas, objetivos traçados pelas organizações externas, assim como o controle que se procura manter ao instituir essas avaliações por meio de órgãos ligados ao governo, faz com que a escola esteja sempre à mercê de grupos dominantes que visam aos interesses de uma sociedade capitalista. São intenções muito presentes nas indústrias e nas organizações empresariais e a escola não pode ser alvo desses objetivos, pois as intenções da escola precisam estar voltadas ao pleno desenvolvimento e a emancipação dos que passam por ela, além disso, ela precisa ser acessível a todos(as), laica e gratuita. Em tese, as avaliações externas teriam o propósito de orientar políticas públicas educacionais e, conseqüentemente, orientar orçamentos, o que não ocorre na prática em nosso país.

Conforme observa Santomé (2004), as avaliações externas acabam banalizando os conteúdos culturais com os quais a escola trata. Elas incentivam uma educação bancária, em que o(a) aluno(a) apenas recebe a informação, descartando todas as reivindicações feitas pela escola nas últimas décadas,

desconsiderando todo o processo de relevância do conhecimento e dando importância apenas a formas de ensino individual e mais memorística, com uma maior ênfase à quantificação.

Percebemos com as informações explanadas até aqui o quanto a educação tem estado na pauta de discussões das organizações internacionais. Ela também não foge aos interesses de órgãos multilaterais de financiamento, como é o caso do Banco Mundial (BM). Para Santos (2004), mas na esteira de Torres (1996), entre os vários critérios e orientações do BM em relação à educação é importante ressaltar, em especial:

[...] a elaboração de currículos sintonizados com as demandas do mercado, ..., ênfase na avaliação do ensino em termos dos produtos da aprendizagem e do valor custo/benefício, ... (TORRES, 1996 *apud* SANTOS, 2004, p. 1147 - 1148).

Em síntese, o mercado e o sistema financeiro interferem direta ou indiretamente na educação, na tentativa de que ela esteja sempre respondendo aos seus interesses, levando-nos a entender que se gera, nas políticas educacionais, um currículo oculto que beneficia a hegemonia das classes dominantes.

Para Altmann (2002) o Banco Mundial exerce grande influência na política macroeconômica brasileira e provoca grande interferência nas decisões educacionais, sendo o financiador do SAEB. Assim,

[...] é uma forma de obter taxas de retorno e estabelecer critérios de investimentos. É importante, portanto, compreender os critérios que irão determinar os conteúdos a serem avaliados, uma vez que a escolha sobre o que avaliar tem repercussões sobre os currículos e o cotidiano escolar. (ALTMANN, 2002, p. 83).

De acordo com Altmann (2002), no formato indicado pelo Banco Mundial, a escola mais assemelha-se a uma empresa e a metodologia a ser usada em seu espaço passa a ser definida pelo setor econômico. O ensino resume-se, portanto, a

[...] um conjunto de insumos (inputs) que intervêm na caixa preta da sala de aula – o professor sendo mais um insumo – e a aprendizagem é vista como o resultado previsível da presença (e eventual combinação) desses insumos (TORRES, 1996 *apud* ALTMANN, 2002, p. 86).

Para Silva e Abreu (2008), muitas das diretrizes traçadas pelo órgão internacional incluem

[...] a busca do uso mais racional dos recursos estipulando que um fator primordial para isso seria a autonomia das instituições educacionais; recomenda que se dê especial atenção aos resultados, enfatizando a necessidade de que se implementem sistemas de avaliação [...] (SILVA, ABREU, 2008, p. 525).

As interferências do Banco Mundial na educação indicam que ela é alvo do desenvolvimento econômico e do setor produtivo, ademais, apontam que a autonomia escolar não existe, que tudo gira em função dos interesses de um grupo dominante e que, obviamente, por traçarem objetivos diferentes dos desejados internamente no espaço escolar geram resistência por parte das pessoas atrizes escolares.

Além das avaliações citadas, no Estado do Paraná, estado onde a pesquisa está sendo realizada, ainda temos a Prova Paraná³ e, no município de Curitiba, local específico deste estudo, temos a Prova Curitiba. As medidas escolares tomadas frente às avaliações externas (seja Prova Brasil, Prova Paraná ou Prova Curitiba) acabam introduzindo um conjunto de ações que não constam no currículo explícito e que, portanto, caminhando paralelo a este acabam vinculando-se ao currículo oculto escolar, o que pode incentivar a competitividade entre as escolas, como se o resultado dessas avaliações fosse fruto de uma melhoria na “qualidade do ensino”, o que, do meu ponto de vista, não reflete isso. Vieira (2009) advoga de que as avaliações externas no formato em que transitam nas instituições escolares contribuem para um controle rígido do pedagógico escolar e negam a autonomia do(a) docente.

Para Vieira (2002), as questões culturais são deixadas de lado quando se analisa a crise existente na educação, os apologistas do mercado concebem uma fórmula de solução para os problemas educacionais, mas que é profundamente superficial e ao mesmo tempo se “cria na educação e nas escolas aquilo que chamam de cultura avaliativa, que implica, sem rodeios, o estabelecimento de potentes formas de controle sobre o trabalho docente.” (VIEIRA, 2002, p. 117).

Essas avaliações acabam apenas demonstrando a ideologia pelo controle dos conteúdos que se deseja serem trabalhados na arena escolar. Por exemplo, em

³ A Prova Paraná foi instituída no governo atual, que exacerbou desde sua posse o compromisso com a melhoria do IDEB.

relação à Prova Paraná⁴, após a aplicação de sua primeira etapa, os(as) profissionais da educação das escolas foram convidados a participar de uma reunião junto aos coordenadores locais das regiões. Na ocasião, apenas fomentou-se a importância de retomar, em sala de aula, os conteúdos que os(as) estudantes apresentaram baixo rendimento. Em nenhum momento, durante o encontro, houve a preocupação de discutir a relevância dos conteúdos apresentados nas avaliações, assim como dos desafios enfrentados diariamente dentro das escolas ou levantar questões referentes às injustiças sociais ou em relação às desigualdades que enfrentam os(as) estudantes que fazem essas provas, analisando o contexto de cada instituição.

Para Santomé (2004), aos poucos, a escola e seus atores vão percebendo que as instituições externas não contribuem, de fato, para realizar uma mudança na educação, preocupando-se, e tão só, “com uma mudança de terminologias e de pequenas questões formais, pese embora, ao mesmo tempo, se envolva a planificar novas e numerosas exigências para as escolas.” (SANTOMÉ, 2004, p. 25).

Ao olharmos todos esses fatores em que a escola está enredada, percebemos quão intrincada ela está e ao mesmo tempo o quanto ela tem sido moldada conforme o interesse de alguns grupos em relação às suas condições de funcionamento e ao controle de conteúdo pautados em perspectivas sociológicas. Para Santomé (2004, p. 26), a escola e a sala de aula convertem-se em um palco principal, onde “a qualidade e a eficácia daquilo que aí acontece, passa a ser responsabilidade da classe docente e ainda, como consequência do ‘slogan’ oportunista da cultura do esforço, dos alunos e alunas.” Ao centrar as atenções às responsabilidades escolares aos(as) professores e alunos(as), a instância política, assim como a administração, fica isenta de qualquer responsabilidade e sem qualquer menção ao orçamento insuficiente apesar das constantes reivindicações.

De acordo com Santomé (2004), aos poucos, o Estado vai transferindo suas responsabilidades, ao mesmo tempo em que elas vão se diluindo e centrando nas escolas. Dessa forma, mantém-se um forte controle das questões “que se revelam determinantes na consolidação e reprodução do seu projeto político.” (SANTOMÉ, 2004, p. 26).

⁴ Maiores esclarecimentos a respeito da Prova Paraná estão presentes no diário de campo apresentado no decorrer desta pesquisa.

Vieira (2002) afirma que as políticas nacionais e internacionais visam “resguardar” os “seus” interesses do mercado, ou seja, a humanidade tornou-se refém do mercado, que atende aos interesses da globalização, flexibilização e reestruturação produtiva. Sabemos que a escola não é neutra e ela está relacionada a fatores externos, sendo que esses fatores interferem no currículo escolar. Descortiná-los, no sentido de compreender suas ramificações, possibilita entender com mais clareza o currículo oculto dentro da escola e torna-se mais factível reinterpretá-lo.

De acordo com o relatório do GT educação/Rio + 20 (2020)⁵, um movimento social, é preciso olhar para as questões no geral a fim de entender esses fatores, pois somente assim podemos promover uma educação que seja crítica, emancipatória e transformadora, uma educação que priorize mais o lado humano e de toda a sua comunidade, que promova especificamente o direito à participação cidadã nos espaços de tomada de decisão. Dessa forma, a escola estaria contribuindo no processo de diminuir as desigualdades existentes.

Mas para que possamos, de fato, ofertar essa educação, de acordo com Vieira (2002), é preciso problematizar e avançar nas discussões a respeito do discurso apresentado pelos organismos nacionais que consideram que:

[...] o problema da qualidade da educação restringe-se ao âmbito exclusivo do sistema educacional, deixando de compreender a dinâmica geral da sociedade atual e suas reformas de articulação e funcionamento com a escola. Aliás, a relação entre educação e sociedade é vista apenas sob a ótica das demandas do mercado (IBIDEM, p. 123).

2.3 AS REFORMAS CURRICULARES E A CULTURA DA PERFORMATIVIDADE

Em busca da tão esperada qualidade na educação, que parece, até então, não alcançada, políticas neoliberais associadas à centralidade dos conhecimentos disponibilizados no espaço escolar e do controle nas avaliações foram sendo implantadas no decorrer das décadas. Elas acabam por produzir “quem devemos ser e o que devemos saber” (SANTOS e FERREIRA, 2020, p. 29), induzindo as

⁵ O Grupo de Trabalho de Educação consiste em: O Conselho Internacional de Educação de Adultos (ICAE), o Fórum Mundial de Educação (FME), a Campanha Latino-Americana pelo Direito à Educação (CLADE), o Conselho de Educação de Adultos América Latina (CEAAL), a Jornada da Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade global, a Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO, Brasil), a Internacional da Educação, a Rede de Educação Popular das Mulheres na América Latina e Caribe (REPEN).

ações tanto dos(as) professores(as) quanto dos(as) estudantes. Essas ações em busca de melhores resultados atrelados à noção de qualidade acabam produzindo dentro dos espaços escolares a cultura da performatividade.

Essa busca por melhores resultados associada à melhoria na qualidade da educação, de acordo com Maria Inês Fini, ex-presidente do INEP, em entrevista concedida a Santos (2020), afirma que a partir da Conferência Mundial da Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, o movimento de renovação e de modernização do currículo instalou-se no Brasil. Políticas foram traçadas a partir desse movimento e a LDB nº 9394 de 1996, por exemplo, foi incentivada a ser produzida para atender essa demanda.

Ainda de acordo com Maria Inês Fini, outras reformas educacionais aconteceram. A última a ser implantada foi a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sob o argumento de ofertar a igualdade a todos.

Segundo Santos e Ferreira (2020), ainda no intuito de atender à demanda das pastas neoliberais e sob o argumento de que a tal qualidade da educação ainda não foi atingida, um grupo de especialistas, elaboraram recentemente, com certa rapidez e durante um período turbulento de mudanças no governo federal, a BNCC como sendo a expressão das políticas educacionais.

A pesquisa não tem a intencionalidade de discorrer sobre o ônus e o bônus da BNCC, entretanto, o olhar pela perspectiva crítica do currículo, em especial do currículo oculto, faz-nos também observar as reações e as consequências desenvolvidas no espaço escolar quando se institui um referencial que tem a intencionalidade de exaurir a autonomia da organização curricular, determinando quais conhecimentos serão disponibilizados em todas as regiões do país sem levar em consideração as especificidades de cada região e das diferentes comunidades, pois:

Se os currículos são essas conversas complicadas que derrubam os muros da escola, trazendo os horizontes para junto dos varais, recriando conhecimentos e subjetividade, então é preciso reconhecer o protagonismo dos que habitam os cotidianos, sujando, lavando e secando as roupas nos varais curriculares. (SUSSEKIND e MASKE, 2020, p. 176).

Há um desacerto quando compreendemos que ao ofertar o mesmo conhecimento estamos garantindo a melhoria na qualidade da educação e diminuindo as desigualdades sociais. Precisamos olhar para as especificidades de

cada região, comunidade, cada sujeito, compreender as necessidades desses sujeitos, respeitar seu tempo para a apropriação do conhecimento.

Sem todos esses olhares e o atendimento a toda essa diversidade, não se garante a melhoria na qualidade da educação, apenas amplia a desigualdade. A corrida pela efetivação dessas metas estipuladas pela BNCC atrelada às avaliações centralizadas geram uma disputa desigual, onde uns estarão sempre à frente de outros, onde a performatividade vai se instalando com naturalidade no espaço escolar, de acordo com os objetivos traçados pela OCDE (1995), “uma cultura orientada para o desempenho” (OCDE, 1995 apud BALL, 2001, p. 105).

De acordo com Ball (2005)

A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultados, ou servem ainda como demonstrações de “qualidade” ou “momentos” de promoção ou inspeção. (BALL, 2005, P. 543).

Não é difícil perceber que a performatividade não contribuirá para o desenvolvimento educacional dos(as) estudantes, mas provocará um clima de competitividade, algo que, embora seja comum em nossa sociedade, espera-se que a escola não seja partícipe dessa prática. Ball (2005) quando se refere às mudanças educacionais atrelada à cultura da performatividade mostra o quanto tornamo-nos “divíduos” (DELEUZE, 1992 apud Ball, 2005) - “uma estatística de mercado, um item em um banco de dados, parte de uma amostra” (Ibidem, p. 549).

Essa cultura substitui o espírito de solidariedade por um sentimento de competitividade. De acordo com Moreira (2009):

[...] a performatividade desempenha papel crucial no conjunto das políticas educacionais contemporâneas. Contribui para integrar e redimensionar atividades, processos e resultados. Facilita o monitoramento do Estado e propicia sua intromissão nas culturas, práticas e subjetividades das instituições educativas e de seus profissionais. Altera os significados, produz novos perfis e garante o alinhamento. Transforma o processo de ensinar e de aprender o conhecimento em objeto e em mercadoria, limitando-o a produtos, a níveis de desempenho e a padrões de qualidade. (Ibidem, 2009, p. 33,34).

Dessa forma, em consonância com Santos e Ferreira (2020), consideramos que, dentro do espaço escolar, vai se formando um pensamento em que comparações e distinções vão se naturalizando, onde a cultura da performatividade vai se instalando como sendo benéfica e necessária.

Ball (2001) alerta em relação a essa naturalização que vai se impregnado nos espaços escolares, assim sendo, segundo o autor, “famílias, crianças e professores/as – e exigem que as escolas assumam novos tipos de preocupações extrínsecas e, por consequência, re-configurem e re-valorizem o significado da educação.” (BALL, 2001, p. 107).

Diante de toda a mercantilização da educação nos últimos tempos seria ingenuidade nossa não perceber suas interferências dentro dos espaços escolares, ou como adverte Ball (2001) que todas essas alterações no mercado educacional geram ou produzem um novo “currículo oculto”.

2.4 O CURRÍCULO OCULTO

Acredito ser relevante discutir a ideia de currículo oculto, pois nos credencia a tratar, com mais criticidade, o modo como os saberes das disciplinas escolares é difundido por intermédio dos conhecimentos científicos e das humanidades.

Boa parte das ações que ocorrem no espaço escolar não está presente no currículo explícito, elas compõem o cotidiano escolar e sua rotina, esses fatores interferem na aprendizagem do(a) estudante, fazem parte de um currículo não oficial e que autores como Apple (2006), Giroux (1986), Santomé (1995) e Silva (2016) intitulam como currículo oculto.

De acordo com Santomé (1995), é muito importante percebermos o currículo oculto presente nos espaços escolares, pois:

[...] observar o currículo oculto presente no ambiente escolar vai nos facilitar a tarefa de reinterpretar tudo o que aí acontece e de chamar a atenção para as possibilidades de desenvolver práticas educativas comprometidas com a defesa de uma sociedade mais justa, mais democrática e, portanto, mais livre (SANTOMÉ, 1995, p. 10).

Para Silva (2016), o currículo oculto está implicitamente ligado ao currículo explícito, visto que “o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de

forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes.” (SILVA, 2016, p. 78).

As aprendizagens sociais são, de fato, importantes para todo contexto social, mas elas estão presentes dentro da escola e são praticadas nesse espaço para atuar mais como um controle social e não como parte da aprendizagem. As aprendizagens sociais, se não forem percebidas adequadamente, terão apenas o intuito de manter a hegemonia dominante e fortalecer as desigualdades. Compreendemos como aprendizagem social e emocional “o processo através do qual cada aluno desenvolve a sua capacidade de integrar o pensamento, a emoção e o comportamento para alcançar e concretizar tarefas sociais importantes.” (COSTA e FARIA, 2013, p. 409).

Ainda recorrendo aos estudos de Silva (2016), temos que, por meio do currículo oculto, o(a) estudante aprende dentro da escola a moldar suas atitudes, comportamentos, valores e orientações que lhe permitem apresentar-se futuramente de acordo com o esperado pela sociedade capitalista. O autor afirma também que o currículo oculto ensina, em geral, o(a) estudante a tornar-se conformista, obediente e individualista.

Ampliando as perspectivas de currículo oculto, Silva (2016) assinala que:

[...] aprendem-se, através do currículo oculto, atitudes e valores próprios de outras esferas sociais, como, por exemplo, aqueles ligados à nacionalidade. Mais recentemente, nas análises que consideram também as dimensões do gênero, da sexualidade ou da raça, aprendem-se, no currículo oculto, como ser homem ou mulher, como ser heterossexual ou homossexual, bem como a identificação com uma determinada raça ou etnia. (SILVA, 2016, p. 79).

O currículo oculto desempenha um papel de destaque na configuração de significados e valores dos quais os(as) docentes e os(as) discentes, normalmente, não estão plenamente conscientes.

Se faz necessário analisar o sistema educativo e, por conseguinte, o que os cidadãos aprendem com a sua passagem pelas instituições escolares implica prestar atenção não só ao que denominamos currículo explícito, mas também ao currículo oculto. (SANTOMÉ, 1995, p. 201).

Esse papel de destaque que o currículo oculto exerce dentro do ambiente escolar faz toda a diferença se desejarmos sujeitos críticos e capazes de tomar decisões próprias, isso se quisermos uma escola onde o interesse da minoria não fique submetido aos interesses da maioria. Será que o ambiente escolar tem

proporcionado a formação desse sujeito crítico e capaz de tomar suas decisões? Será que nós, os(as) profissionais presentes nesse espaço, estamos percebendo esse currículo oculto e, se o percebemos, estamos promovendo ações que venham a diminuir as desigualdades presentes nesse espaço?

Para Santomé (1995), o currículo oculto costuma incidir no reforço dos conhecimentos, procedimentos, valores, expectativas, mas o faz de acordo com as necessidades e interesses da ideologia hegemônica desse momento sócio-histórico. Entretanto, visualizando uma esperança de mudança, Santomé observa que o desenvolvimento do currículo oculto nem sempre vai em direção de uma consolidação dos interesses dos grupos sociais dominantes e das estruturas de produção e distribuição vigentes. Esse currículo também deve servir, sempre que percebido, como foco de resistência às imposições da instituição escolar, bem como à ideologia dominante.

Ainda de acordo com Santomé (1995), as escolas da educação básica estão estruturadas para transmitir conteúdos culturais com a finalidade de preparar os estudantes para, no futuro, desempenharem os papéis demandados por um modelo de sociedade definido por interesses dos grupos sociais dominantes; assim como para auxiliar na produção de conhecimento legítimo com o intuito de expandir mercados, controlar a produção, o trabalho das pessoas etc. É imprescindível que o currículo oculto vincule-se à noção de libertação, fundamentada nos valores de dignidade pessoal e justiça social, pois, desse modo, a “essência do currículo oculto seria estabelecida no desenvolvimento de uma teoria da escolarização preocupada tanto com a reprodução quanto com a transformação.” (GIROUX, 1986, p. 89).

Acredito que a escola quando não se ache muito ciente de suas objetividades tem certa participação na manutenção da desigualdade social, pois sempre que ela não se sobrepõe às condições impostas para ela, analisando se são necessárias ou não para seus estudantes na formação de sua autonomia, torna-se também responsável por essa desigualdade. É claro que isso não ocorre porque as pessoas diretamente ligadas à escola e aos estudantes, no caso os(as) docentes, não se importam, mas pelo fato que, muitas vezes, elas demoram um demasiado tempo para perceber todas as intenções que permeiam o que está imposto dentro do ambiente escolar ou também pelo motivo de que precisam sair um pouco de dentro desse ambiente – muitas vezes, contaminado pelo engessamento impregnado na escola – para poder ver, com clareza, o que realmente acontece. Estar diariamente

dentro da escola e tão envolvido em seu gerenciamento acaba não dando espaço para que o professor, a professora, percebam certas intencionalidades. Apple (2006) afirma justamente essa condição da escola, uma vez que ela “ensina um currículo oculto que parece unicamente voltado à manutenção da hegemonia ideológica das classes mais poderosas da sociedade.” (IBIDEM, p. 81).

Entendemos que a hegemonia

[...] não é exercida sobre toda a sociedade, mas somente sobre as classes aliadas, e para conter as classes opositoras a classe dirigente usa da força. É por isso que se pode falar de uma classe dirigente e dominante ao mesmo tempo. (PORTELLI, 1997 apud ALVES, 2010, p. 78).

Por isso, é importante desconfiar. A desconfiança deve ser uma característica pulsante nos sujeitos escolares. O diálogo, a comunicação e a escuta também devem fazer parte dos intramuros escolares para que se possa almejar uma educação-escola mais próxima dos interesses do povo-público (frações de classes menos privilegiadas).

Uma fração da sociedade espera que a escola continue fazendo exatamente o que ela foi destinada a fazer, que execute sua função de acordo com o objetivo para o qual foi criada, o de manter sob vigilância todos os que ali frequentam e entregar ao mercado de trabalho pessoas com habilidades e competências para desempenharem seu papel com qualidade, por isso torna-se importante, dentro do espaço escolar desvelar essas intencionalidades.

Os sujeitos escolares precisam estar em vigília, atentos a todo momento às imposições da hegemonia ideológica das classes dominantes. Talvez o primeiro passo para mudar essa hegemonia-ideológica-dominante que está instalada dentro da escola seja reconhecer a sua existência, perceber a ação do currículo oculto. Tomar consciência desse fato poderá fazer com que os sujeitos escolares possam identificar a força política que se tem e propor alternativas, meios, caminhos para reverter esse processo. Quando falamos e reconhecemos o currículo oculto dentro do ambiente escolar, estamos cientes de vários fatores externos, a saber, as organizações internacionais e as avaliações externas e que estão indiretamente interferindo no que ocorre nos intramuros escolares.

2.5 OS CONFLITOS DENTRO DO CURRÍCULO OCULTO

Desde a formação das primeiras civilizações, as comunidades foram governadas por normas, valores e princípios, isso sempre se fez presente na humanidade. As comunidades são formadas por pessoas e por estudiosos, em que todos têm uma luta intelectual e uma luta interpessoal. Sempre que forem introduzidas novas normas que, de certa forma, desestremem as já estabelecidas por cada comunidade, um conflito será gerado. Dentro do ambiente escolar, isso não será diferente, sempre houve e sempre haverá conflitos na escola. Pensar nos conflitos vivenciados dentro do espaço escolar, também é olhar para o currículo oculto. Eles surgem a partir das diferentes concepções de ideias, de atitudes, de valores e de posicionamentos, mas também das imposições apresentadas nos intramuros da escola.

A escola mantém-se conservadora diante de muitas inovações, algumas passageiras, outras mais consistentes. Manter a escola conservadora apresenta vantagens, visto que ela não pode ficar à mercê da moda vigente e ficar se alterando com as inovações apresentadas pela sociedade, uma vez que todas as mudanças momentâneas não a ajudariam muito. Entretanto as normas e valores presentes na escola, sendo conservadoras ou não, não aparecem no currículo explícito, compreendendo, portanto, o currículo oculto escolar.

Certamente, a escola não é a única a incutir essas normas e valores aos estudantes, a família também tem sua participação nessa construção. Sigel (1970 *apud* APPLE, 2006) considera que existem pesquisas que mostram a escola sendo rival da família como agentes significativos da socialização política, mas, de fato, a escola ainda é o local de grande disseminação de transmissão de valores tradicionais e de poucas mudanças.

Percebemos que conflitos sempre existirão dentro da escola, conflitos relacionados ao social, cada um defendendo o seu posicionamento, mas é importante ter clareza na relevância a ser dada aos diferentes aspectos e que esses conflitos são originalmente internos, que fazem parte da construção humana.

De acordo com Apple (2006), o currículo oculto tem como função:

[...] reforçar as regras básicas que envolvem a natureza do conflito e seus usos. Ele impõe uma rede de hipóteses que, quando internalizadas pelos alunos, estabelece os limites de legitimidade. (APPLE, 2006, p. 130).

Outro fator importante traz o entendimento de que, quando discutimos o conflito, devemos compreendê-lo como inerente ao nosso convívio social, uma vez que “pinta-se uma realidade social que tacitamente aceita a cooperação feliz como normal, senão como a melhor maneira de viver.” (APPLE, 2006, p. 135). Isso está naturalizado na sociedade de tal forma que se tem a impressão que é empírico, que deve ser assim e que, na escola, não ocorre diferente.

Ainda na esteira de Apple (2006, p. 136), temos que:

É essencialmente uma orientação de valor que ajuda a determinar as questões que fazemos ou as experiências educacionais que projetamos para os alunos. As experiências educacionais parecem enfatizar o que é fundamentalmente uma perspectiva conservadora.

A partir do sentido de compreensão do currículo oculto e dos conflitos escolares que lhe são pertencentes, encaminho a pesquisa com o objetivo de tentar observar o currículo oculto que permeia os intramuros de uma escola pública, na tentativa de perceber as implicações dos aspectos e elementos nesse espaço escolar e verificar se as práticas desse currículo oculto tanto mantêm a hegemonia dominante como resistem em uma luta contra hegemônica. Para esse fim, apresento um esboço da composição microsocial e macrossocial do espaço pesquisado e como a pesquisa, numa inspiração etnográfica, desenvolveu-se.

2.6 ORGANIZAÇÕES E AVALIAÇÕES EXTERNAS, CULTURA DA PERFORMATIVIDADE E CURRÍCULO OCULTO: UMA CONVERSA “PARA LÁ” DE COMPLICADA, MAS NECESSÁRIA

Primeiramente, tive a intenção de dialogar sobre o currículo a partir da perspectiva de autores como Popkewitz (2020), Silva (2016), Sussekund e Maske (2020), em que os autores salientam sobre sua importância e, apesar do currículo ser estruturado por normativas, pensado para determinados fins com foco em resultados, ele é uma conversa complicada e complexa, pois, ao se discuti-la, o respeito as diferenças e diversidades precisa ser considerado, ou seja, precisa ser uma conversa permeada de pluralidades.

Uma breve abordagem a respeito das teorias curriculares a partir de Bobbitt (1918:2004), Apple (1989; 2002;2006); Giroux (1983; 1986), Santomé (1995) e Silva (2016) também foram apresentadas, fazendo-nos interpretar que o currículo é um espaço onde disputas envolvem-no e conflitos fazem-se presentes.

De acordo com Silva (2016), o currículo é espaço, território e onde forjamos nossa identidade. Podemos concluir que currículo é onde o estudante aprende e desenvolve suas habilidades, ou seja, currículo é espaço escolar, então é escola. Pinar (2016) enfatiza que é preferível um currículo vivenciado ao planejado, e, dentro do espaço escolar, muitas vezes, o planejado não se torna o vivenciado, mas o vivenciado torna-se a ação de um planejamento adaptado. Isso nos faz sempre recordar que, ao conversar sobre o currículo, devemos manter o olhar crítico, pois ele ajudará a avançar e ao mesmo tempo retroceder quando necessário.

Na continuidade do capítulo, procurei demonstrar um pouco das interferências que o espaço escolar e o currículo acabam recebendo no decorrer de sua jornada advindas de organizações externas à escola, de forma que interferem no currículo explícito e/ou no currículo oculto.

Sacristán (2013) fez referências consideráveis a respeito das críticas que o sistema educacional recebe de segmentos da sociedade que são externos à escola e, sempre que isso ocorre, produções discursivas atreladas à melhoria na qualidade da educação emergem. Paralelo a essas produções discursivas, destacam-se políticas educacionais muito similares as que organizações nacionais e internacionais objetivam sobre a educação.

Em especial, procuramos destacar o quanto organizações como a OCDE e o Banco Mundial estão direcionando as políticas educacionais em nosso país. As soluções neoliberais apresentadas por essas organizações apresentam propostas distantes da realidade de cada localidade escolar e estão sempre atreladas a avaliações centralizadas, como é o exemplo do PISA, SAEB e Prova Paraná, transformando o espaço escolar em um modelo de prisão, pois a autonomia é sempre disfarçada e os que se fazem presente estão envoltos em amarras.

As políticas educacionais demandam reformas curriculares que acabam produzindo, conforme afirmam Santos e Ferreira (2020), o que devemos nos tornar e o que devemos aprender, de forma que os que perpassam e os que se mantêm no espaço escolar acabam por ter suas ações induzidas, minando a busca por soluções que advêm das necessidades dos(as) discentes. Ao induzir quem devemos ser e o

que devemos saber, subtende-se que todos somos iguais e que apresentamos as mesmas necessidades, dessa forma, camuflando as desigualdades, deixando-as aparentemente inexistente.

Entre as reformas curriculares, as quais o sistema educacional já passou, foi citada a BNCC por ser a mais discutida e contestada neste momento, mas também a que tem reverberado atualmente no currículo escolar.

As reformas curriculares das últimas décadas apresentam com ênfase, em seus documentos, as expressões “competências e habilidades” e, na busca pela certificação desse objetivo, pautados na orientação da OCDE, instituiu-se nas práticas escolares, o modelo de avaliações centralizadas. Estas, na ânsia de responder as expectativas lançadas para o espaço escolar, se não percebidas pelos(as) docentes e gestores, promovem uma verdadeira competição, onde os melhores resultados são sempre almejados, e fazendo esquecer os reais e primordiais objetivos educacionais, que não são a construção da performatividade.

Para compreender a cultura da performatividade, alicersei os estudos em Ball (2005) e Moreira (2009) que a interpretam como disputas que geram competições e julgamentos, sempre na busca de resultados. O espaço escolar precisa demandar acolhimento, solidariedade e respeito, o que não se equipara a performatividade.

A percepção por essa cultura da performatividade que vem se instalando dentro do espaço escolar e seu não acolhimento é necessária se pretendemos desenvolver práticas educativas que visem à emancipação dos(as) estudantes. Perceber essas intencionalidades é desvelar o currículo oculto, e isso pode promover aprendizagens sociais que se tornem menos individualistas, menos conformistas e menos obedientes.

O currículo oculto tem um papel importante na formação de valores e atitudes que os(as) estudantes desenvolvem no espaço escolar, vinculá-los à noção de libertação e transformação de seu desenvolvimento pessoal é necessário.

É considerável que as diferentes concepções que se apresentam no espaço escolar, tanto dos que se fazem presentes diariamente, quanto dos segmentos externos a ela geram conflitos. Apple (2006) auxiliou-nos no entendimento das diversas complexidades que o conflito produz no currículo escolar. Discutir caminhos e soluções são pertinentes para o convívio social. É principalmente a partir dos conflitos que o currículo oculto destaca-se e perceber suas implicações torna-se relevante.

Expressões como “melhoria na qualidade da educação, currículo e conversa complicada” reverberaram neste capítulo, de forma que todos convergem e estão entrelaçados, interferindo um na produção do outro e, conseqüentemente, produzindo um currículo oculto que a pesquisa pretende desvelar.

É importante lembrar que se estamos tratando do espaço escolar e, por conseguinte, da educação, portanto, de pessoas, não podemos esperar uma produção perfeita, no estilo de uma fábrica, pois estamos considerando que nos referimos a pessoas, com sentimentos, emoções, expectativas, anseios próprios e que, sendo assim, são dotadas de “corpo e alma” como alertou Macedo (2019), o que justifica e torna tudo mais complexo.

3. PERCURSO METODOLÓGICO-ANALÍTICO

Para alcançar o objetivo de desvelar o currículo oculto que permeia os intramuros de uma escola pública, a pesquisa insere-se metodologicamente numa abordagem qualitativa de cunho etnográfico. Magnani (2009) ajuda-nos a compreender o sentido da pesquisa etnográfica.

A etnografia é uma forma especial de operar em que o pesquisador entra em contato com o universo dos pesquisados e compartilha seu horizonte, não para permanecer lá ou mesmo para atestar a lógica de sua visão de mundo, mas para seguindo-os até onde seja possível, numa verdadeira relação de troca, comparar suas próprias teorias com as deles e assim e apostar sair com um modelo novo de entendimento ou, ao menos, com uma pista nova, não prevista anteriormente. (MAGNANI, 2009, p. 135).

A escolha, inspiração ou disposição por uma pesquisa etnográfica deu-se pelo fato de a etnografia estar voltada à cultura do grupo a ser estudada. Pela análise de Tosta (2008), utilizar a etnografia é “observar e interpretar culturas, e esse empreendimento exige observação ampla e prolongada da cultura e da vida social que não é dada: crenças, sentimentos, normas legais e costumeiras” (TOSTA 2008, p.6). A compreensão sobre pesquisa etnográfica apresentada pela autora ajudou a desenvolver o objeto desta pesquisa.

A pesquisa etnográfica visa compreender, na sua cotidianidade, os processos do dia-a-dia em suas diversas modalidades. Trata-se de um mergulho no microssocial, olhado como uma lente de aumento. Aplica métodos e técnicas compatíveis com a abordagem qualitativa. Utiliza-se do *método etnográfico*, descritivo por excelência. (SEVERINO, 2007, p. 119).

Vale também ressaltar o destaque dado por Sirota (1994), a respeito da pesquisa etnográfica:

[...] essas pesquisas têm em comum o fato de centrar-se na interação face a face a fim de descrever e compreender a organização social da sala de aula, bem como na relação adulto-criança no interior e no exterior do quadro escolar, a partir das perspectivas dos atores. Além disso, elas consideram a sala de aula como um microcosmo da sociedade global na qual a escola está situada e onde as características da sociedade são recriadas na interação cotidiana. (SIROTA, 1994 *apud* OLIVEIRA, 2013, p. 167).

O espaço pesquisado faz parte do ambiente em que realizo as minhas atividades profissionais, portanto, justifica-se a utilização da técnica da observação participante. De acordo com André (2012), a técnica de observação participante é

assim considerada quando “parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado.” (ANDRÉ, 2012, p. 28).

Por se tratar de um espaço que não é estranho, a pesquisa torna-se mais cautelosa. Para Oliveira (2013), o trabalho etnográfico precisa transcorrer de forma que o natural passe a ser visualizado não com tanta naturalidade e que se perceba o estranho da realidade, tornando necessário ver além do que já foi visualizado e perceber elementos que até então haviam passado despercebidos.

A pesquisa etnográfica dá-se num processo de observação cuidadosa dos fenômenos sociais com o intuito de ver, ouvir e olhar como as crenças, valores, atitudes, comportamentos e relações desenvolvem-se dentro do espaço escolar. Todos esses componentes são ensinados, moldados e transferidos dentro do espaço escolar de forma transparente e essa observação cuidadosa propicia uma maior compreensão dos aspectos e elementos do currículo oculto, sem deixar passar um fator relevante desta pesquisa, que é mediante o olhar de uma professora de Matemática.

Desse modo e recorrendo aos estudos de Oliveira (1996), o olhar, o ouvir e o dialogar com os(as) atores(atrizes) sociais da escola são instrumentos fundamentais, assim como o mergulho no microsocial da escola, tornando necessário interpretar e compreender o que se vê e o que se ouve, convertendo essas ações em um ato peculiar e fundamental do trabalho.

Acredito ser importante a observação feita por Magnani (2009) a respeito da pesquisa etnográfica

Também “a sacada”⁶ na pesquisa etnográfica, quando ocorre – em virtude de algum acontecimento, trivial ou não – só se produz porque precedida e preparada por uma presença continuada em campo e uma atitude de atenção viva. (MAGNANI, 2009, p. 136).

Após as observações cautelosas do ver e ouvir, essas interpretações foram registradas em um diário durante um espaço-tempo-presente e sob minha lente de aumento, que desconfiou da presença do currículo oculto, assim como, em muitos momentos, não conseguiu perceber outros elementos e aspectos dele. Muitos dos

⁶ A expressão “a sacada” é utilizada pelo autor MAGNANI (2009) em seu artigo “Etnografia como prática e experiência”.

registros foram feitos, primeiramente, em rascunhos, onde destacava apenas os tópicos e, normalmente, ao final do dia, registrava tudo no diário e na sequência dos acontecimentos. Algumas partes presentes no diário não são específicas do currículo oculto da escola, entretanto, considerei importante relatar alguns fatos que podem propiciar uma maior compreensão do currículo oculto escolar.

Cabe destacar que o período de observação participante teve início em abril de 2019 e término em dezembro de 2019, tendo sido constituído por: momentos durante as aulas de Matemática, atendimento individualizado aos responsáveis pelos(as) estudantes na companhia de membros do setor pedagógico, observações das relações entre estudantes-estudantes, estudantes-docentes, estudantes-agentes I e II⁷ da escola, estudantes-setor pedagógico- equipe diretiva, observações realizadas nos diferentes espaços da escola, reuniões pedagógicas entre docentes-equipe diretiva e setor pedagógico, observações referentes à relação docentes-setor pedagógico- equipe diretiva e conselhos de classe dos três trimestres.

Os momentos de observação realizados durante as aulas de Matemática foram os mais difíceis de desempenhar, pois exigiram uma ação dupla: desenvolver o papel específico como docente e ao mesmo tempo pesquisadora. Em muitos momentos, eu precisei executar duas funções: assim como auxiliava meus(minhas) estudantes, anotava, numa folha, alguns fatos relevantes para o diário e que seriam registrados apenas ao final do dia.

Nos momentos de observação em relação aos(às) estudantes foi dada ênfase às atitudes destes em relação a seus colegas, às crenças e valores apresentados por eles(as) e ao que aprendem na escola, mas também foi destinada uma atenção especial às relações entre eles(as) e os(as) demais docentes, equipe pedagógica, agentes I e II. O olhar e o ouvir, em suas relações com colegas de sala, e as demais pessoas atrizes escolares sem interferências foram um aspecto considerado importante. Esse observar nas relações estabelecidas pelos(as) estudantes ou com outras pessoas atrizes escolares justifica-se com a observação de Barth (2000 *apud* OLIVEIRA, 2013), de que, muitas vezes, a “compreensão da realidade analisada” é obtida mais no atentar ao comportamento e às atitudes do que necessariamente no que é dito.

⁷ Os agentes I são os funcionários que atendem na secretaria da escola. Já os agentes II cuidam da limpeza do espaço escolar e organizam a merenda escolar.

Também foi dada ênfase à relação dos(as) estudantes com os(as) docentes, sendo que muito dessa observação foi quanto à minha função enquanto professora, mas também a partir de seus próprios relatos, considerei a relação com outros(as) docentes. Os relatos de alguns(algumas) professores no que se refere à turma, ao término de suas aulas ou durante os momentos de intervalo ajudaram-me na construção dos registros no diário.

Em reuniões com a equipe pedagógica- diretiva e com responsáveis pelos(as) estudantes, a observação ocorreu na perspectiva de visualizar as ações deles(as), suas atitudes e crenças, que apresentam influência no currículo oculto que transita dentro da escola. É importante registrar que a família faz parte da comunidade escolar e a formação familiar exerce influência dentro da escola. Também se faz relevante ressaltar que as crenças, valores e atitudes das famílias, assim como de membros do setor pedagógico e equipe diretiva, apresentam influência nas relações dos(as) estudantes.

Outros espaços pertencentes à escola que fizeram parte da pesquisa foram: sala dos(as) professores(as), corredores e pátio. As conversas de rotina e informais deram-se com docentes, pedagogos(as), direção geral e auxiliar, agentes I e II. Foram considerados todos os relatos informais, comentários, desabafos, ouvidos ou vistos pela observadora participante que pudessem fazer alguma referência ao currículo oculto.

Além disso, os momentos de conselhos de classe e de formação continuada ofertada pelo órgão central, os quais constituem as ações objetivadas pelos(as) docentes que terão influências sobre os(as) estudantes, fizeram parte desse registro. As ações que constituem o currículo oculto de uma escola podem ser identificadas em conversas informais com os(as) professores(as), em ações da equipe pedagógica, direcionadas a encaminhamentos dentro desse espaço e em “sugestões sutis⁸”, ofertadas em formação continuada advindas de instituições externas. Cabe ressaltar que os registros em diário dos momentos em conselho de

⁸ Dentro do ambiente escolar, é muito comum surgirem sugestões sutis a respeito do encaminhamento a ser dado e que, na maioria das vezes, não consta no currículo oficial da escola. São sempre sugestões de encaminhamentos metodológicos, avaliativos que estão além do previsto no planejamento oficial e que privilegiam ou atendem a membros externos à escola. Em um exemplo específico, poder-se-ia citar a Prova Paraná, avaliação instituída no ano de 2019 pela Secretaria de Educação e que vem ganhando um espaço considerável por parte da equipe diretiva e setor pedagógico.

classe ocorreram apenas em relação às turmas em que realizo o trabalho enquanto docente de Matemática. Considero que estar presente no conselho de classe das turmas em que não ministro aulas poderia influenciar no posicionamento de alguns(algumas) docentes e, dessa forma, inviabilizar considerações da pesquisa. Ademais, no sentido de não afetar o cotidiano da escola, a minha presença nesses conselhos seria considerada incomum. A pesquisa foi realizada com o cuidado de não alterar a normalidade da escola, no intuito desse currículo oculto ser desvelado em seu natural e sem que houvesse interferências motivadas pela minha presença.

Todos os espaços da escola observados, estando repletos ou não de estudantes, foram registrados com o intuito de abranger os diferentes lugares e momentos em que eles(as) experienciam a escola, pois, recorrendo a Silva (2016), concordo que preenchem o currículo oculto “todos os aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes.” (SILVA, 2016, p. 78). O registro dos diferentes espaços também se dá pela razão dos(as) estudantes apresentarem comportamentos diferentes, dependendo do local em que estão e quais pessoas estão em sua presença.

Os momentos em que estive presente no espaço escolar no ano de 2019, dando destaque para a pesquisa, entre os meses de abril a dezembro, foram de dois dias por semana, totalizando uma média de setenta e dois dias de observações. Inicialmente, o diário começou a ser registrado por datas, relatando tudo que foi percebido naquele dia.

Em meados de agosto, percebi que, em muitos registros, em alguns dias, havia uma variedade de temas observados e, em outros, nem tanto, havendo, portanto, a necessidade de reorganizar o diário, separando-o por categorias e assim seguiu até o término das observações participantes. Sendo assim, registros de observações que ocorreram num mesmo dia foram separados por se tratar de temas diferentes.

Posteriormente, ao seu término, o diário foi novamente reorganizado com o propósito de agrupar as categorias que se repetiam e, dessa forma, ele ficou agrupado por variados temas, mas pertencentes a categorias diferentes. Os títulos dos temas foram escolhidos de acordo com a proximidade com as observações registradas.

3.1 LOCAL DA PESQUISA E O MERGULHO MICROSSOCIAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA

A escola pública onde foi realizada a pesquisa etnográfica situa-se em um bairro de classe média, ocupa um quarteirão e apresenta ótima localização em relação às linhas de ônibus que circulam por toda a cidade, tendo um ônibus que passa a 100 metros da escola e outro a 500 metros. Em seu espaço, a escola dispõe de várias árvores que cobrem quase toda a área não coberta da escola, dentre elas, árvores frutíferas. A escola possui duas quadras cobertas, uma quadra sintética e um amplo espaço de circulação e de convivência para os(as) estudantes. Todos os espaços da escola apresentam uma boa conservação em relação à sua estrutura física. Algumas salas possuem grades nas janelas, entretanto, em outras, não há. Os muros da escola são altos, impossibilitando a visualização da parte externa.

A escola atende estudantes do Ensino Fundamental II no turno vespertino e prioriza o Ensino Médio regular nos turnos matutino e noturno, totalizando 1561 estudantes. Os(as) estudantes matriculados(as) nessa instituição são de classe média, muitos(as) moram em sua proximidade, locomovendo-se para a escola por meio de transporte coletivo ou levados pelos seus pais em veículos próprios. Em média, a maioria desses estudantes permanece nesse espaço escolar por sete anos.

Embora a região em torno da escola seja de moradias de classe média, constantemente, são relatados casos de assaltos próximos a ela e nos pontos de ônibus. Entretanto, cabe destacar que, na escola, nos últimos 20 anos, ocorreu apenas uma invasão, causando poucos danos materiais.

Em relação ao corpo docente e agentes I e II que compõem a escola, há algumas especificidades. São cento e dez profissionais que constituem o corpo docente, sendo a grande maioria composta por QPM (Quadro Próprio do Magistério, logo efetivos); quanto aos(às) Agentes I e II, que concebem também o grupo pertencente à escola, são trinta e quatro funcionários(as) e, em sua grande maioria, são PSS (Processo Seletivo Simplificado, logo temporários), acarretando uma rotatividade grande de agentes. A escola ainda conta com uma equipe pedagógica composta por sete pedagogos(as), distribuída nos três turnos. Também possui uma

direção geral e três diretores(as) auxiliares, sendo um para cada turno.

A professora de Matemática, autora desta pesquisa, trabalha na escola em dois turnos (vespertino e noturno) e possui mais de vinte e cinco anos de experiência docente. Fez parte do quadro de docentes da escola de 2000 a 2002 - na sequência, esteve presente em outras escolas públicas - retornando em 2011. Nesse espaço-tempo-presente, desenvolve suas atividades com duas turmas do sexto ano (com aproximadamente 32 alunos/as por sala), uma turma do primeiro ano noturno (com oito alunos/as) e uma turma do segundo ano (com aproximadamente 40 alunos/as). Apesar dos(as) estudantes permanecerem, em média, por sete anos na escola, alguns(algumas) deles(as) já são conhecidos(as) pela professora desde o Ensino Fundamental I, nas séries iniciais, acompanhando-os de outro espaço escolar.

A maioria dos(as) estudantes da escola considera-se da cor branca⁹, passa a maior parte do tempo em casa na companhia da mãe, auxiliando-a nas tarefas domésticas. Eles(as) demonstram gostar de estar em casa e apresentam um bom relacionamento com a família. A religião(as) dos envolvidos(as) varia entre a católica e a evangélica.

3.2 O DIÁRIO DE CAMPO

Ao mergulhar no microssocial da escola, produzi um diário. Ele possui o relato de aproximadamente nove meses de observação e as pessoas citadas apresentam nomes fictícios¹⁰. Duas turmas de sextos anos no período vespertino, ambas com 32 estudantes, um primeiro ano com oito estudantes¹¹ e um segundo ano do noturno com 40 estudantes¹² fizeram parte da pesquisa, porém, durante o relato, as turmas serão apenas identificadas como turmas 1, 2, 3 e 4 e seus turnos

⁹ Informações coletadas por meio de uma pesquisa realizada com os alunos da escola em 2018. Os dados encontram-se disponíveis em <https://docs.google.com/forms/d/1jAUzOqjUbVczmlCfBHpWnNUbO9dfRJkgO2fN4rDiHU4/edit>

¹⁰ Os nomes dos personagens citados na observação participantes foram escolhidos a partir de personagens da série *Game of Thrones*, série que estava passando na época inicial da pesquisa e os personagens escolhidos não têm nenhuma semelhança física, psicológica e de gênero com os personagens reais.

¹¹ No término da pesquisa, a turma de primeiro ano estava com 22 estudantes matriculados e 10 estudantes frequentando as aulas.

¹² Ao término da pesquisa, a turma de segundo ano estava com 57 estudantes matriculados e 38 estudantes frequentando as aulas.

serão citados apenas quando forem estritamente necessários. As turmas escolhidas para contemplarem a pesquisa nesse olhar em sala de aula foram as que ministrou aulas de Matemática.

4. AS CATEGORIAS

Ao longo da escrita e da pesquisa, conforme relatado anteriormente, percebi a necessidade de reorganizar o diário de campo devido à variedade de temas presentes em um mesmo relato. Assim sendo, ao fazer as devidas reorganizações, ele foi alterado de sua estrutura inicial, apresentando -se, em sua versão final, relatos realizados num mesmo dia, mas separados por temas diferentes.

Embora praticamente todo ou grande parte do diário faça parte dos conflitos escolares e dos aspectos (atitudes, crenças, valores, comportamentos) e elementos (relações sociais desenvolvidas na escola) do currículo oculto, ele foi organizado por categorias que diretamente ou indiretamente estão relacionadas ao objeto desta pesquisa.

Muitas foram as reflexões as quais este diário submeteu-me. Ter desenvolvido a pesquisa por meio da etnografia mergulhando neste espaço como pesquisadora proporcionou-me perceber comportamentos, atitudes e até mesmo reações tanto dos(as) estudantes quanto dos(as) demais atores(atrizes) escolares que, nos períodos anteriores à pesquisa, passaram despercebidos(as), ou simplesmente, eram-me naturalizados(as). Mas também permitiu que eu refletisse sobre a minha prática enquanto professora de Matemática, disciplina carregada de relações de poder,¹³ e no quanto precisamos trabalhar para torná-la mais acessível a todos e todas.

Para determinar quais excertos do diário iriam compor as diferentes categorias, procurei organizá-las segundo os autores Tomaz Tadeu da Silva (2016), Henry Giroux (1986) e Michael Apple (1989; 2006) que fundamentam o currículo oculto na pesquisa. Com esse intuito, as categorias ficaram organizadas da seguinte forma: **Ensinos escolares (atitudes, valores, crenças); Aspectos de uma sociedade capitalista (obediência, individualismo e conformismo); Interferências externas à escola; Questões comportamentais; Relações familiares e Resistência às regras.**

¹³ As relações de poder apresentam-se com frequência, no relato do diário e serão discutidas na análise dos resultados.

4.1 ENSINAMENTOS ESCOLARES – CRENÇAS, VALORES E ATITUDES.

Nessa categoria, serão apresentadas as observações relacionadas às atitudes, crenças e valores percebidos entre os(as) atores(atrizes) escolares e que, de acordo com Santomé (1995), muitas vezes nem são observadas.

Quando nos referimos a esses aspectos do currículo oculto, muitas vezes, no espaço escolar, eles passam despercebidos, justamente por fazerem parte desse currículo, que não é desvelado, mas também por estarem carregados de movimentos que precisam ser discutidos e equacionados. Muitas vezes, os(as) profissionais escolares não se sentem capacitados para resolver tais questões, pois, sua formação não abrange toda a demanda que emerge do espaço escolar.

Para Santomé (1995, p. 10), o currículo oculto “desempenha um papel de destaque na configuração de significados e valores dos quais a comunidade docente e a discente não costumam estar plenamente consciente.”

Motivação escolar¹⁴?

Tenho um estudante na turma um que, desde o início do ano, não tem apresentado um bom rendimento na disciplina de Matemática, percebo, como profissional, que ele tem muita dificuldade na disciplina e apresenta defasagem de conteúdo. Em decorrência disso, ele está sempre desinteressado, as atividades não concluídas em sala retornam no dia seguinte sem serem terminadas. É um estudante que se você não for até ele, com certeza, não verá seu caderno e nem irá travar um diálogo, pois está sempre tentando passar-se despercebido em sala.

Ao adentrar em sua sala, fui abordada por esse estudante que já veio me encontrar com o caderno aberto e a lição toda realizada, então parei para atendê-lo e fiquei sabendo da seguinte história:

Professora, meu pai chegou ontem, estava desde fevereiro na estrada, ele é caminhoneiro, falei para ele da lição de Matemática e ele me ajudou. Essas aqui que coloquei pai foram as que ele me ajudou, mas não tenho certeza se estão corretas, as outras, professora, está tudo ok. Você vai passar

¹⁴ A partir daqui, consta o registro do diário, podendo em alguns relatos apresentar uma linguagem mais coloquial e menos culta.

mais hoje? Meu pai disse que só irá carregar o caminhão na sexta novamente, ele pode me ajudar esses dias. (ALUNO DA TURMA 1)

Eu já havia tentado contato com a família desse estudante, pois tinha observado que ele era pouco participativo na escola, entretanto, não obtive resultado, a família até o momento não compareceu à escola, sequer sei com quem ele mora, pois ele sempre se esquia de falar sobre a família ou qualquer outro assunto. Hoje, quase final do mês de março, foi a primeira vez que, de fato, consegui travar um diálogo com ele, também foi a primeira vez que o vi interessado em participar das atividades.

Conselho de Classe 1º Trimestre

No mês de junho, ocorreu o conselho de classe referente ao 1º (primeiro) trimestre de um período do qual faço parte na escola, em relação ao outro período, fiquei impedida de participar para estar presente em outro evento organizado pelo órgão central, realizado em outra escola.

Nos conselhos de classe, ficam, presentes na sala, apenas os(as) docentes das disciplinas que ministram aulas, além de um dos(as) representantes da equipe diretiva (normalmente, a direção geral e o gestor daquele turno), o(a) pedagogo(a) responsável pela turma e um(a) representante da secretaria (agente I). Afirmando, normalmente, porque a agenda da escola e de seus(suas) representantes sofre alterações a todo o momento, de tal forma que, muitas vezes, essa organização acaba sendo totalmente modificada em decorrência de outras emergências.

Foi o primeiro conselho de classe, no qual participei, em que não tinha em mãos o livro de chamada, a sensação de estar esquecendo algo foi grande, tanto para mim quanto para outros(as) ali presentes. A implantação do Registro de Classe Online (RCO) mudou em alguns aspectos a rotina do conselho de classe e nas salas de aula. Entretanto, embora a falta de algo físico desse a impressão de termos avançado no mundo tecnológico, a conversa continuou nos mesmos moldes de sempre, infelizmente, o sistema de avaliação escolar ainda está enraizado na perspectiva de avaliar o(a) aluno(a) apenas a partir das avaliações.

No conselho de classe, quem está conduzindo (sempre algum membro da direção ou pedagogo/a) vai citando os números e os(as) docentes que têm observações a respeito do(a) estudante vão se pronunciando. Os(as) estudantes

que apresentam um bom rendimento quase não são citados, poucos(as) dos(as) presentes fazem alguma consideração ao(à) estudante que apresenta um bom rendimento, já os(as) que apresentam um baixo rendimento são normalmente bem comentados(as). Só agora percebi que, desde que comecei a dar aula, em nada avançamos nessa ação escolar, tudo se reduz ao rendimento do(a) educando(a). A interação entre um(a) docente e o(a) pedagogo(a) confirma o fato, pois, durante o levantamento de informações no conselho, o(a) pedagogo(a) perguntou ao docente Jaime quanto uma determinada estudante obteve de nota no período em que esteve estudando na escola (2 meses). O professor respondeu que “zero”, pois em todas as atividades avaliativas a estudante não obteve nenhuma nota. Essa estudante em questão não frequentou regularmente, mas apresentou frequências no período e realizou algumas atividades em sala. Esse fato não ocorreu com apenas um(a) docente, mas com três dos(as) oito participantes do conselho, que também atribuíram nota zero a essa estudante.

No conselho de outra turma, dos(as) 18 discentes matriculados(as), temos frequentando apenas oito. Destes(as), apenas dois apresentaram, ao final do trimestre, médias em todas as disciplinas, de fato, seis estudantes apresentam baixo rendimento escolar, demonstrando condições variáveis, desde desinteresse em relação aos estudos, cansaço excessivo pelo trabalho realizado durante o dia, sucessivas reprovações nos anos anteriores, defasagem de conteúdo (Matemática) e problemas emocionais (apresentam laudos médicos). Na verdade, é uma turma onde todo o tempo destinado a ela é precioso, todo o tipo de desigualdades apresenta-se nessa turma.

Fui informada durante o conselho sobre alguns(algumas) estudantes que estão importunando no turno da manhã e que serão remanejados(as) para o noturno, pois, como nessa turma são poucos frequentando, os que virão da manhã não incomodarão tanto. Percebemos que todos os problemas vivenciados por essa turma de nada têm importância, como são educandos(as) que não apresentam problemas de indisciplina são considerados pela equipe pedagógica e diretiva como sem problemas.

A preocupação individual em relação ao desenvolvimento dos(as) estudantes parece não ter grande importância, continua-se apenas apagando o incêndio e não há um planejamento para evitar que novas chamas formem-se. O comportamento deles(as) sobrepõe-se às necessidades de aprendizagem.

Não é da sua conta, professora

Ao caminhar pela sala de aula, esclarecendo dúvidas em relação ao conteúdo, ouvi o nome de um educando e lembrei que ele havia sido citado em conselho de classe como sendo um estudante que não participava das aulas, ficava só no celular e conversando com seu colega. No momento do conselho, não consegui recordar quem era esse estudante. Ao identificá-lo, percebi que, de fato, essas observações do conselho não são infundadas. Tentei estabelecer um diálogo com ele na tentativa de resgatá-lo, visto que apresenta notas baixas. Recebi a seguinte resposta.

Os professores estão sendo muito ignorantes por falarem de mim no conselho, eu não sou burrinho como os outros que não fazem. Se tenho nota baixa é porque não estava interessado em realizar as atividades, tenho problemas fora daqui e que interferem dentro da escola. (ALUNO DA TURMA 4)

A resposta foi bem ríspida, no sentido de “*não é da sua conta*”. Fiquei sem resposta no momento e achei que o melhor, seria encerrar a conversa. Nem sempre usamos a melhor forma de chegarmos a nossos(as) estudantes, é visível que ele ainda não se sente parte da escola e que não estamos sabendo nos aproximar, além do que ficou claro que, naquele momento, ele não estava propenso a uma conversa e que ainda não tínhamos um vínculo. Eu teria de esperar uma outra oportunidade ou encontrar outra maneira de me relacionar com esse estudante.

Discriminação

Em uma turma, tenho observado o comportamento social dos(as) estudantes que apresentam bom rendimento em relação aos que apresentam um rendimento mais baixo, comecei a fazer essa observação também na sala, após o comentário do educando, dias anteriores, que alguns são “*burrinhos*”.

Os(as) discentes que apresentam um rendimento favorável estão sempre realizando as atividades, interagem com todos(as) em sala, conversam com os(as) docentes, pedagogos(as) e equipe diretiva.

Sua relação com os(as) outros(as) colegas, os(as) que apresentam um rendimento inferior, já não é na mesma proporção dos(as) com rendimento

favorável. Tenho percebido que há certo tipo de deboche dirigido somente a alguns(algumas) colegas entre aqueles(as) que apresentam baixo rendimento. É como se alguns(algumas) estudantes que apresentam um rendimento inferior tivessem conquistado um espaço entre certos grupos e outros(as) não, pois são poupados(as) de certos comentários. Poucos(as) parecem que conseguem infiltrar-se em alguns grupos e serem isentos(as) de comentários, porém, com aqueles(as) que não há muita afinidade, eles(as) acabam sendo menosprezados(as) pelos(as) colegas, claro que são comentários sempre sutis e quando não há a presença do(a) professor(a). Se o(a) docente não estiver com o olhar voltado às relações desenvolvidas no espaço escolar, acaba não percebendo.

Também observei que os(as) estudantes que apresentam um rendimento inferior parecem estar sempre se escondendo no meio do grande grupo, quanto mais passarem despercebidos(as) pelos(as) colegas e professores(as) melhor será, alguns(algumas) sequer relacionam-se com os(as) demais.

Sempre popular?

Em uma turma específica, tenho um estudante que poderia dizer ser o mais comunicativo de todos e, olhando rapidamente, poderíamos afirmar que é colega de todos(as). Ele é bastante popular, normalmente consultam-no para definirem algum evento que pretendem fazer, tanto dentro como fora do espaço escolar, ele está sempre no meio das conversas. É comum ouvir os(as) colegas falando da necessidade de antes verificar com esse estudante para definirem algo.

Somente hoje, percebi um comportamento dos(as) estudantes que já deve ser comum entre eles(as). Orientei que se organizassem em dupla para realizar uma atividade avaliativa, as duplas poderiam ser conforme considerassem conveniente, não interferi. Houve uma grande agitação em sala, embora, nada diferente do normal, a questão é que saíram todos(as) se movimentando para todos os lados e o estudante que é sempre comunicativo ficou quieto em seu lugar, não foi a nenhum(a) colega e nenhum(a) colega veio juntar-se a ele. Não notei nenhum movimento em sala de colegas incomodados(as) por ele fazer sozinho, assim como ele não se mostrou desconfortável. No mesmo dia, outros(as) estudantes também optaram por realizar as atividades individualmente.

Segundo semestre

Retornamos após alguns dias de recesso escolar no mês de julho às atividades escolares, ocupei boa parte das aulas numa conversa com eles(as), organizando coletivamente nosso contrato didático para o segundo semestre. Durante nossa conversa, os(as) estudantes fizeram vários comentários, alguns que considero pertinentes e penso ter relação com o currículo oculto, outros com uma relação mais indireta, entretanto, que afeta o desenvolvimento deles(as) e considere importante registrá-los:

Professora, eu nunca estudo para fazer prova, minha família não me cobra, sou eu quem tenho de me organizar. (ALUNA DA TURMA 1)

Minha família não acessa o sistema on-line do Estado onde fica disponível as notas e presenças minha, só fica mesmo sabendo quando eu entrego as avaliações em casa e, muitas vezes, eu nem entrego, depende muito da nota que tiro. (ALUNA DA TURMA 1)

Eu sempre realizo as atividades em casa e estudo para as provas, em 20 minutos faço tudo. (ALUNO DA TURMA 1)

Eu sempre espero meu pai chegar em casa, professora, para entregar minhas avaliações quando estas não são boas. Se eu entregar só para minha mãe, sem meu pai em casa, eu acabo apanhando, com meu pai é tudo mais tranquilo. (ALUNA DA TURMA 2)

Professora, na escola anterior que eu estudava, os professores nos davam as respostas certas das questões da Prova Brasil. Quando alguém errava tudo, os professores chamavam a gente lá na frente da sala e chamava a gente de “burro” e tínhamos de comer no chão. (ALUNA DA TURMA 1)

Professora, eu não gosto de mostrar a lição aos professores, porque tenho medo de estar errado. (ALUNA DA TURMA 2)

Durante essas conversas, observei também que muitos(as) estudantes que não se manifestaram apresentam um rendimento razoável ou um baixo aproveitamento escolar. Também verifiquei, em suas falas, que eles(as) reconhecem a importância da escola e de estudar, entretanto, em muitos momentos, eles(as) tentam burlar essa importância.

Escutas alheias

Os(as) estudantes estavam distribuídos em duplas que foram organizadas de forma aleatória. Posso dizer que, no geral, eles(as) estavam participando das atividades, entretanto, houve tempo para interagirem com seus(suas) colegas e observei alguns aspectos do currículo oculto e do elemento pertencente à relação estudante-estudante.

Alguns(algumas) que apresentam uma maior facilidade na disciplina de Matemática e que, conseqüentemente, apresentam um bom rendimento sentem-se no direito (se é que se pode usar essa expressão para a situação) de “tirar sarro” dos(as) colegas que apresentam um rendimento inferior. Hoje, ao pedir a um(a) estudante que também apresenta bom rendimento que desse um auxílio a um(a) colega que estava com dificuldade, ouvi dois comentários desses(as) estudantes: “... risos, você tá ferrada, vai passar o resto da aula explicando”.; “Vixi, tá ferrado, você vai ter de ajudar aquele lá”.

Já percebi, há um tempo considerável, que alguns(algumas) não apresentam autonomia para organizarem-se de forma diferente do convencional em sala de aula. Já se passaram vários meses de aula e os(as) estudantes ainda me aguardam chegar e solicitar que se organizem de forma diferente, o estigma de submissão em relação a(o) docente ainda está presente.

Palestra

Os(as) estudantes do turno da tarde assistiram ontem a uma palestra sobre *Cyberbullying*. Ela foi ofertada a todos(as) que estavam presente na escola naquele dia. No princípio, achei que eles(as) não apresentariam muito interesse por ela, entretanto, foi justamente o contrário. Não me refiro à escola toda, pois não tenho um *feedback* geral, apenas dos(as) que tenho contato.

Ao término do dia, uma estudante perguntou se eu não faria alguma atividade sobre a palestra, como ainda não tinha um planejamento a partir do assunto, apenas sugeri que os(as) que tivessem interesse ou a necessidade de falar, que escrevessem e entregassem no dia seguinte. Sim, cometi um erro. Deveria ter deixado de lado minha programação em relação ao conteúdo e me voltado para a necessidade deles(as). Só mesmo depois, quando me entregaram os textos foi que percebi a falha cometida.

Nem todos(as) fizeram, apenas uma média de 50% de meus(minhas) discentes, alguns(algumas) perguntaram se valeria nota, como informei que não, acredito não terem produzido nada em razão disso. Várias produções fizeram considerações importantes a respeito do tema, comentaram, principalmente, o valor acrescentado pela palestra, pois tinham dúvidas em relação ao assunto e elas foram esclarecidas. Alguns(algumas) autores(as) dos textos não se identificaram, sugestão que deixei em aberto para eles(as).

Confesso que não esperava tantos desabafos, surpreendi-me com alguns relatos. Precisei reler alguns e, após estar com as emoções controladas, procurei pelo setor pedagógico para que me auxiliasse na conversa com os(as) estudantes. Como muitos(as) não se identificaram, as conversas precisaram ser realizadas no coletivo, pois, dessa forma, estaríamos preservando os(as) autores(as).

Pensando que o foco principal desta pesquisa é os comportamentos, atitudes, valores, crenças etc., adquiridos por nossos(as) estudantes dentro dos espaços escolares e a respeito das relações existentes entre eles(as) e colegas e entre estudantes e professores(as), alguns apontamentos apresentados nesses textos, ponderei que são importantes. Considerei que os excertos podem não apresentar uma relação direta com o currículo oculto, mas manifestam atitudes dos(as) estudantes em relação a colegas que acabam interferindo em suas aprendizagens sociais. Sendo assim, torna-se responsabilidade de todos(as) os(as) profissionais escolares orientar os(as) estudantes nas condutas, e, em especial, neste caso, a minha pessoa enquanto docente e ciente dos fatos.

Gostaria de salientar que os excertos apresentados a seguir, entregue pelos(as) estudantes após a palestra de *Cyberbullying*, foram registrados no formato original.

Olha professora não tenho muita coisa para falar mais... tenho um amigo que sofre de depressão ele (é dessa sala) não posso falar nomes, mas gostaria que ajudasse ele, não sei o que ele passa dentro de casa e nem o que sente, mais dia após dia ele fala que não aguenta mais a vida, e que gostaria muito de morrer, não sou amigo dele, mais não quero que aconteça nada com ele.... (ALUNA DA TURMA 1)

Eu e meu amigo começamos a jogar uma partida de Free Fere no modo Rankeado. Nós começamos super bem, tudo normal, chegou mais ou menos na metade da partida quando

chegaram os players e matou ele, mas já que eu não consegui levantar e ele morreu, e por causa disso ele começou a xingar eu minha mãe meu pai e eu fiquei muito triste. No dia seguinte na escola ele começou a me xingar mais uma vez, quando fui para casa e olhei meu Whatzapp normalmente como sempre, quando eu recebi uma mensagem dele me ameaçando falando que ia me espancar. Na escola eu falei para os meus pais e eles denunciaram e naquele dia eu não tinha ido para a escola por causa da ameaça então eu me mudei para outra escola depois de dois dias. (ALUNO DA TURMA 2)

Um dia os colegas riram de mim na aula de Educação Física, um menino do 7º ano falou: 'Há, há, há agora um menino cadeirante vai jogar?' E começou a rir da minha cara. (ALUNO DA TURMA 1)

Tem um colega de nossa sala que costuma pegar fotos das pessoas e ficar zoando com elas, mas eu não vou contar quem é. (NÃO IDENTIFICADO)

Um menino desta sala pegou uma foto minha e fez uma figurinha sem graça com ela, ele mandou a foto para o grupo nosso no Whatzapp. Então eu perguntei a ele por que fez isso e ele me xingou. Minha mãe e minha cunhada foram falar com ele e então ele chorou. Então uns dias depois eu fui chamada na direção, a diretora me disse que ele havia batido a cabeça na janela 5 vezes porque ele não consegue parar de comer. (ALUNA DA TURMA 1)

Ontem professora, na hora do intervalo eu estava brincando com meus amigos quando vi um piá xingar o outro de gordo e filho da pu+++ta. Os alunos que estavam próximos começaram a falar 'briga, briga'. Eu acho aquilo muito errado começou a juntar um monte de gente no portão onde estava a briga e eu vi que o piá deu um soco na cara do outro. (NÃO IDENTIFICADO)

4.2 ASPECTOS DE UMA SOCIEDADE CAPITALISTA – OBEDIÊNCIA, INDIVIDUALISMO E CONFORMISMO

De acordo com Silva (2016), por meio do currículo oculto que transita dentro do espaço escolar, o(a) estudante aprende a ser conformista, obediente e individualista, características de nossa sociedade capitalista.

Nossa sociedade incentiva o individualismo, a competição que gera a performatividade, em que se incita, o tempo todo, o melhor resultado. Ela também instiga o conformismo e a obediência, quando nos referimos aos menos favorecidos

e às diferenças, a aceitação de que apenas o pouco lhes pode ser ofertado e conquistado.

Essa categoria representa as observações referentes a aspectos de nossa sociedade capitalista que se fazem presentes no espaço escolar. Comportamentos permeados de individualismo, conformismo e obediência são estimulados, principalmente, e, em especial, a obediência, tornando-os corpos docilizados, fáceis de serem manipulados e que precisam ser percebidos pelos(as) atores(atrizes).

É o início do fim da aglomeração?

Desde o início do ano letivo, antes mesmo desta pesquisa iniciar-se, os(as) estudantes nos três turnos sempre tiveram seu momento de intervalo coletivo, ou seja, todos(as) estiveram coletivamente lanchando, correndo (especialmente, os(as) do turno da tarde), divertindo-se, conflitando entre si, namorando etc., durante o intervalo ou, como dizem os(as) estudantes mais novos(as) da escola, no recreio.

Logo na entrada do turno desse dia letivo, antes mesmo de irmos para a sala de aula, a direção comunicou os(as) docentes que, a partir daquele dia, o recreio seria dividido. Os(as) estudantes do sexto ano passariam a fazer o intervalo num primeiro momento e, após o término do intervalo deles(as), os(as) estudantes do sétimo e oitavo ano fariam seu intervalo. Segundo Sam (direção), o intervalo foi dividido em dois momentos, pois estava ocorrendo muito tumulto entre eles(as) e algumas agressões com os(as) estudantes dos sextos anos. Alguns pais compareceram à escola reclamando dessas situações e, para solucionar o conflito, a direção tomou tal atitude.

A decisão foi tomada pela equipe diretiva da escola, os(as) docentes não gostaram muito dessa divisão, comentaram entre seus(suas) colegas que a ação prejudicaria as decisões em grupo, mas não se opuseram também, muito menos fizeram alguma sugestão. Em nenhum momento, os(as) docentes referiram-se à sociabilização dos(as) discentes que seria comprometida com a ação.

Após esse comunicado nada democrático, fomos todos(as) para as salas. Ao entrar na sala de aula da minha turma, lembrei os(as) discentes que se organizassem em equipes, como faço constantemente. Embora eles(as) saibam que sempre desenvolvo as atividades em sala dessa forma, eles(as) aguardam o comando para se organizarem, falta autonomia da parte deles(as) e, com

frequência, apresentam dificuldades nessa organização, decidir coletivamente parece um grande problema, constantemente solicitam minha intervenção para resolverem onde devem sentar ou em qual ordem dentro da sala podem dispor as carteiras. Qualquer encaminhamento que destoe do considerado rotineiro (padrão normalizado) traz dificuldades para ser equacionado sem o auxílio de um(a) docente. É como se, a cada aula, eles(as) esperassem que a professora organizasse a sala dentro da “normalidade” e não de uma maneira desnaturalizada.

À luz dos questionamentos

A questão do intervalo distribuído em dois momentos voltou à tona na sala dos(as) professores. Depois de algumas semanas tendo o intervalo na nova organização, finalmente, os(as) professores(as) voltaram a discutir a questão.

Se está havendo conflitos durante o intervalo, não seria importante fazer um trabalho de conscientização entre os alunos, da importância de convivemos coletivamente e nos respeitando ao invés de simplesmente dividir os intervalos? Dessa forma, estamos apenas apagando o incêndio e não resolvendo o problema da combustão. (PROFESSOR JON)

Eu afirmaria que estamos apenas excluindo esses(as) estudantes, mas não quis me pronunciar na tentativa de não influenciar o posicionamento dos(as) colegas. O professor ainda afirmou:

Aqui nesta escola é sempre assim, parece que nada vai para frente. Seria isso só nesta escola? Parece haver um descaso por parte da direção quanto às sugestões dadas pelos professores. (PROFESSOR JON)

Erros cometidos

Há alguns dias, estou tentando resolver um erro que cometi no Registro de Classe Online (RCO). Ao registrar as notas de uma turma específica, mas, no campo errado, fui informada pelas pessoas responsáveis pelo sistema que o erro cometido não tem como ser alterado.

Como não consegui resolver, tive que optar por assumir, diante de meus (minhas) estudantes, a falha, explicar como ficaria a organização das avaliações no

sistema e esperar por algumas críticas. Tenho presenciado um espírito nada amistoso em relação aos colegas, seria de esperar que, com a professora de Matemática, o tratamento fosse o mesmo.

Eu já havia pensado em algumas formas de resolver o problema, mas precisava esclarecer junto os(as) meus(minhas) discentes, considerando que organizo junto com eles(as) quais serão as avaliações a serem realizadas durante o trimestre e, como consequência do erro, ela precisaria ser alterada. Esperava questionamentos e até mesmo críticas, pois alguns poderiam ser prejudicados em decorrência dessa alteração.

Minha surpresa foi grande, quando, após explicar-lhes o que ocorreu e dar algumas opções do que fazer, não houve críticas e nem questionamentos. Os(as) estudantes não se manifestaram contrários a nada que expus. Pode ser que alguns(algumas) docentes considerem essa reação dos(as) discentes como algo benéfico ou positivo, mas, no meu ponto de vista, a falta de reação deles(as) entristeceu-me. Ou tentar gerir a organização em nada surtiu efeito sobre eles(as) ou consideraram o(a) docente algo muito distante a ponto de não o criticar, pelo menos não em sua presença.

O que, de fato, ficou claro é que poucos avanços ou quase nenhum está ocorrendo no relacionamento entre docente-estudante nessa turma, se não houve diálogo, troca de ideias, não há uma relação.

Conselho de classe 2º Trimestre

Realizamos o conselho de classe referente ao segundo trimestre e um pouco do que foi discutido segue no diário. Nesse conselho, como nos outros, a questão da nota foi o vetor principal da conversa. Optei por relatar os aspectos que considero contribuir para o propósito da pesquisa.

Um estudante foi citado por vários(as) docentes como o gerador de diversos conflitos e humilhações que têm ocorrido em uma turma específica. Essa turma é a mesma que entregou os escritos a respeito do *Cyberbullying* e que fizemos um trabalho de conscientização com toda a turma, incluindo o respeito em relação aos(as) colegas. O estudante em questão já foi citado no diário.

O docente Robert manifestou-se em relação a ele. De acordo com esse professor, ele tem conversado individualmente com o estudante desde antes da

agressão a outra estudante, devido à reclamação de outros colegas, de forma individualizada, na tentativa de mostrar-lhe que há outras maneiras mais harmoniosas de conviver com os(as) colegas. O estudante mora com a mãe e a avó e, segundo relato de um colega, ambas já o informaram que não comparecerão ao colégio para resolver mais seus conflitos. Segundo a família, ele que “se vire” com a escola, vale lembrar que ele tem 11 anos.

O docente Jorah fez questão de manifestar-se a respeito dos(as) educandos(as) que apresentam um bom rendimento. De acordo com o professor, discentes que apresentam notas boas são sempre excelentes. A defesa do docente Jorah deu-se pelo fato de outros(as) professores(as) relatarem o posicionamento de alguns(algumas) estudantes que apresentam bom rendimento, mas que menosprezam seus(suas) colegas de turma que apresentam um baixo rendimento. Argumentei que o fato de apresentar bom rendimento escolar não dá direito a inferiorizar os(as) colegas. O docente Jorah justificou novamente que esses(as) estudantes são bons(boas) educandos(as).

A única menção que gostaria de fazer, neste relato, em relação às notas foi o comentário repetido diversas vezes pela pedagoga que conduziu o momento a vários(as) professores(as) e a mim enquanto docente dessas turmas nas aulas de Matemática: *“Por que você deu apenas essa nota a ele(a)?”* (PEDAGOGA CATELYN)

Detalhes comportamentais

Tenho observado um comportamento por parte de alguns(as) estudantes que me chamou a atenção. Dentro da sala de aula, temos muitas diferenças, tanto nos aspectos físicos, comportamentais e de rendimento. Vou me deter apenas no comportamento dos(as) discentes com rendimentos diferenciados.

Eles(as) apresentam uma tendência a aproximarem-se de colegas que identificam rendimentos semelhantes aos(as) seus(suas) e de desprezo em relação aos(as) diferentes, tanto aos(as) que têm um rendimento superior quanto inferior.

Muito desse desprezo não ocorre na presença do(a) docente, aparece mais nos momentos em que acreditam estarem os(as) professores(as) atentos(as) a outros(as) estudantes.

Há algumas semanas, venho prestando atenção a dois(duas) estudantes em

especial, um do sexo masculino com alto rendimento, que se comunica com todos em sala, mas tem sempre uma expressão de superioridade. A outra, do sexo feminino, apresenta um rendimento baixo, tem déficit de atenção, toma medicamento controlado diariamente antes de vir à escola. O segundo apresenta maior dificuldade de sociabilização do que o anterior.

Noto que sempre que um deles pergunta algo a respeito do conteúdo, o outro, depois, faz um comentário depreciativo, um comentário daqueles que somente quem está muito próximo consegue ouvir, a troca de farpas parece acontecer já há algum tempo, acabou comentando um outro colega que parece não ter afinidade com nenhum deles.

Ao perguntar a outros(as) colegas da turma durante uma conversa descontraída, estudantes com melhor rendimento tendem a sair em defesa do colega que apresenta um bom rendimento e os(as) discentes com rendimento um pouco abaixo saem em defesa do(a) estudante de baixo rendimento.

Bocha Paralímpica

Meu estudante que é portador de necessidades especiais (vou sempre me referir a ele como “um ser de luz”¹⁵, o que, de fato, ele é, um ser de muita luz) estava radiante, contagiou a mim, ao seu atendente e a outros(as) adultos(as) da escola, infelizmente essa alegria não contagiou alguns(algumas) colegas de turma.

Na semana passada, ele participou do 46º Jogos Escolares de Curitiba, competindo na modalidade de Bocha Paralímpica e ficou em 2º lugar. Vibramos juntos por sua conquista. Enquanto parabenizava-o, percebi que quase toda a turma manteve-se distante de nossa alegria, apenas um(a) ou dois(duas) estudantes mais próximos também o parabenizaram. Fiquei naquele momento com a impressão de que o restante da turma estivesse apenas interessado em outros assuntos.

Ao término da aula, ao encontrar uma inspetora, ela abordou-me e perguntou qual competição o nosso estudante havia participado, pois, segundo ela, os demais estavam comentando. Então, contei a felicidade radiante em que estava o ser de luz. Não fui a única a alegrar-me com a conquista, entretanto, a mesma inspetora relatou que alguns(algumas) estudantes da turma saíram comentando que

¹⁵ Considero todas as pessoas como sendo “seres de luz”, mas, a luz de algumas pessoas parece destacar-se entre as demais. Esse estudante é uma dessas pessoas que se destacam.

essa competição não tem nenhuma importância, ainda se fosse de futebol tudo bem, mas de bocha...

O comentário da inspetora em relação aos(as) demais discentes, muito me entristeceu. A escola procura desenvolver um trabalho de acolhimento e de inclusão aos(as) nossos(as) alunos(as) que são “seres de luz”, entretanto, o desprezo por parte de alguns(algumas) colegas demonstra que muito ainda precisa ser avançado em relação às diferenças.

Atendimento no setor pedagógico

O corredor que dá acesso à sala dos(as) professores(as), setor pedagógico e direção, no turno da tarde está sempre ocupado de discentes. Nesse turno, em especial, sempre as mesas dos(as) pedagogos(as) estão com estudantes em atendimento, parece um consultório médico, sai um(a), entra outro(a) e há vários(as) na sala de espera, aguardando. No caso dessa escola, não tem sala de espera, é o corredor mesmo e espera-se em pé. É um corredor estreito, não sendo possível disponibilizar cadeiras.

Fora os(as) que já estão aguardando no corredor, acrescentam-se os(as) que são chamados(as) em sala para dirigirem-se ao setor pedagógico para conversarem ou mesmo quando a família comparece e a presença do(a) estudante é solicitada.

Ao adentrar o setor para pegar um protocolo, acabei presenciando uma situação, a meu ver, desnaturalizada. Havia uma estudante que estava sendo atendida por um(a) dos(as) cinco profissionais que estão presentes no período. Ao passar próximo do local onde estava a estudante, ouvi o(a) profissional que estava atendendo dizer: “*Você acha que essa atitude é adequada para uma menina?*” A discente nada respondeu e os questionamentos continuaram: “*Uma menina precisa saber como se comportar na escola*”. Ela continuou a nada dizer. Infelizmente, meu protocolo já estava em mãos e mais nada tinha a fazer ali, permanecer para poder acompanhar a conversa não seria adequado. Com muita angústia e revolta de não poder me manifestar, sai da sala.

Laudos médicos

No intervalo(recreio), consegui estabelecer um diálogo com um colega de disciplina, o que acabou por tornar-se mais um desabafo. O docente estava extremamente desanimado, disse estar atrasado com os conteúdos, que até agora só conseguiu trabalhar as quatro operações e que está “travado” na divisão com três algarismos. Ele perguntou entre as lamentações:

Os alunos não aprendem a tabuada no quinto ano? Porque, na minha turma, eles não sabem como vão realizar as divisões se não sabem a tabuada? (PROFESOR THEON)

A pedagoga, naquele momento, interveio na conversa, alegando que, na sala em questão, é justificável estarem assim, pois é uma sala de laudos. *“É uma classe especial, essa turma”*. Os laudos são os encaminhamentos médicos justificando a dificuldade que a criança apresenta em determinadas disciplinas ou questões comportamentais. Esses laudos vêm sempre acompanhados de orientações/sugestões feita por um setor pedagógico específico.

Palestra na escola

Algumas ações da escola são essencialmente importantes para muitas pessoas, embora não se consiga para todas. Após sugestão de algumas pessoas, atrizes escolares, a escola organizou-se e proporcionou uma palestra sobre depressão, ansiedade e prevenção ao suicídio para a comunidade escolar, tratando-se de uma ação social ofertada aos familiares. A escola é, muitas vezes, o único caminho para algumas pessoas terem acesso a informações por meio de fontes seguras. Cabe ressaltar que, na escola, embora não seja de uma comunidade totalmente carente financeiramente, temos muitos pais com pouca informação.

Se considerarmos apenas os(as) estudantes e especificamente somente do período da noite, de quarenta e cinco discentes que tenho no turno, seis fazem acompanhamento psiquiátrico e mais alguns(algumas) apresentam indícios de necessitarem acompanhamento psicológico, porém, por razões diversas, não o fazem. Mas, para esse momento, o que preciso deixar registrado é que esses(as) estudantes, em especial os(as) que já fazem acompanhamentos psicológicos, não puderam participar da palestra devido ao fato de somente a comunidade escolar (familiares) ter preenchido todos os lugares no auditório da escola.

Argumentei junto à equipe pedagógica, assim como outros(as) docentes também reforçaram a importância de nossos(as) estudantes assistirem à palestra com tais temas, foi-nos prometido organizarem um momento somente para os(as) discentes do período noturno.

Esperança

Em conversa com um estudante durante a aula, enquanto conferia seus cálculos de Matemática, ele fez uma confissão que não esperava ouvir. Ele apresenta dificuldades na disciplina, “enrola-se” com certa frequência, por isso, na medida em que percebo uma abertura, busco uma justificativa para que ele não se sinta diferente dos outros e chamo para que sente ali perto de onde estou, sempre usando a desculpa de que ele pode me auxiliar na chamada, já que conhece todos os colegas pelo nome e eu, não.

Entretanto, hoje, ao concordar em sentar-se próximo à minha mesa, ele fez a seguinte pergunta: *“Por que professora você sempre me quer por perto?”* Fiquei olhando para ele enquanto pensava em como responder sem perder o contato que já havia estabelecido com ele. Então, antes mesmo que eu pudesse expressar-me, ele complementou com algo que sinceramente eu não esperava naquele momento. *“O professor de Matemática do ano passado sempre me colocava bem longe”.*

Fiquei pensando o que passaria pela cabecinha dessa criança, consegui apenas responder: *“Pois eu quero você sempre por perto, ainda acho que você mais me ajuda do que eu te ajudo”.* Ele apenas sorriu um sorriso inocente de criança, voltou ao seu lugar, ali perto de mim e começou a trabalhar novamente.

Naquele dia, ele não mais retornou à minha mesa, mas pude perceber um sorriso em sua fisionomia pelo resto da aula. Cabe ressaltar que esse estudante há dois anos está na mesma série na escola.

Novos(as) discentes

Recebemos um estudante que veio de outro turno e, segundo a sua própria versão, foi transferido por questões comportamentais impróprias em relação a um(a) professor(a). No primeiro dia em que se apresentou, no novo turno, quis contar aos(as) colegas e aos(as) docentes sobre os problemas de comportamento ocorridos, mas ninguém deu importância, entretanto, ele foi recebido de forma

natural, tanto pelos(as) colegas quanto pelos(as) docentes. Eu já o conhecia, pois fui sua professora de Matemática em séries anteriores nessa mesma escola. Como ele não se referiu a mim como alguém conhecido, decidi que o melhor seria respeitar seu posicionamento.

Hoje, ele veio me mostrar suas atividades, tirar algumas dúvidas e fez o seguinte comentário: *“Professora, tenho aprendido várias coisas agora que mudei de turma, se estivesse no outro turno estaria envolvido em confusões o tempo todo”*. Em decorrência do comportamento inadequado do educando, a escola decidiu junto com a família que ele não poderia mais frequentar a turma anterior, mudando-o, assim, para outro turno. Essa ação reverberou positivamente para o estudante, visto que ele tem interagido com os(as) novos(as) colegas e realizado as atividades.

Pessoas diferentes, atitudes diferentes

Ao entrar em sala de aula, percebi os(as) estudantes sentados em lugares bem diferentes de outros dias, a disposição deles(as) em sala difere muito de acordo com quem está com eles(as). Se for um(a) docente que ministre aulas à turma, então organizam de uma forma e, se for alguém de fora, como foi o caso neste dia, eles dispõem-se de forma bem diferente dos outros dias. Nesse dia, eles(as) ficaram com uma inspetora, pois a professora faltou e não havia outro(a) docente com disponibilidade naquele momento para atendê-los(as). Após o término dessa aula, fui para outra sala não retornando mais à turma.

No final do dia, uma professora, que chegou há poucas semanas ao colégio, abordou-me. Ela perguntou o que precisa fazer para que os(as) educandos(as) portem-se da mesma forma como eles(as) portam-se quando eu estou em sala. De acordo com essa professora, quando os(as) estudantes veem-me chegando, já vão comentando e começam a organizar-se. Ainda relatou que entrou, esses dias, na minha aula e que eu estava falando com eles(as) e havia silêncio em sala. Como não entro em aulas de outros(as) professores(as), não havia notado o comportamento diferente deles(as) em relação aos(as) docentes, em especial, os(as) mais novos(as) no estabelecimento.

Boletim de ocorrência

A direção da escola ocupou boa parte de seu dia em atendimento em decorrência de uma intimação policial. Dois(duas) estudantes desentenderam-se dentro do espaço escolar, ao relatar em casa a situação, uma das famílias prestou queixa na delegacia. Como parte do desentendimento ocorreu dentro da escola, a equipe diretiva foi convocada para prestar depoimento.

Ela também esteve ocupada com questões policiais. A diretora Arya informou aos(as) docentes, em uma conversa, que a equipe estava sobrecarregada com demandas de ocorrências policiais, como ela não fez maiores comentários, consideramos melhor não perguntar. Porém, tenho estado mais alerta desde o dia do comentário, hoje mesmo quatro estudantes (três meninas e um menino) sendo dois(duas) estudantes da turma um e dois(duas) da turma dois solicitaram a saída de sala para ir conversar no setor pedagógico. Eu achei que poderia ajudar os(as) educandos(as), perguntei do que se tratava o assunto e ouvi dos quatro a mesma versão. *“Estou sendo ameaçada professora, minha mãe pediu para eu ir conversar com a pedagoga responsável pela turma”*. De outro aluno ouvi: *“Tem um aluno querendo bater em mim no intervalo, preciso conversar com a pedagoga.”*

Percebi ainda uma agitação diferente entre os(as) demais discentes e, ao ouvir suas conversas, deparei-me com o seguinte relato: *“A mãe do menino que apanhou esteve na escola esses dias e, na hora da saída deu uma baita surra no outro menino na frente da escola”*. Achei que eles(as) estavam comentando sobre outros(as) estudantes que não pertenciam à escola, mas, para minha surpresa, segundo relato deles(as), ocorreu na semana anterior aqui em frente ao colégio entre nossos(as) discentes.

Só então compreendi os boletins de ocorrência, muitas questões tratadas pela equipe diretiva e pedagógica não chegam aos(as) docentes, como se não falar sobre determinados fatos ocorridos interferisse na gravidade da ação.

Dialogando com outros(as) professores(as)

Em conversa com os(as) docentes Briene e Bran Stark, divagamos bastante a respeito da consciência política da classe dos(as) professores(as) e dos(as) alunos(as). Talvez a conversa não fosse tão interessante para esse relato se não tivesse surgido algumas perguntas pertinentes dos(as) colegas e que considero pertencentes ao currículo oculto.

A conversa que começou a respeito de consciência política acabou se voltando para os(as) estudantes. Como os(as) colegas acabaram expressando sua opinião voluntariamente a respeito deles(as), considere importante registrar.

Entre as conversas, a docente Briene disse:

Nossos alunos do EM não têm consciência de futuro, não sabem que curso querem fazer, em que pretendem trabalhar, faltam perspectivas, projetos aos nossos jovens.
(PROFESSORA BRIENE)

Em outro momento da conversa, perguntei ao docente Bran: “Como você caracteriza a importância dada pelos nossos alunos do EM para a escola?” Ele respondeu: “Acho que nossos alunos do EM do noturno dão maior valor ao estudo do que nossos alunos do EM diurno”. Então, a docente Briene fez a seguinte pergunta: “Quanta responsabilidade nós, professores, temos nessa escassez dada pelos alunos ao estudo? Alguma? Nenhuma?”

O docente Bran ainda fez a observação de que nossos(as) estudantes do EM do diurno estão mais preocupados(as) em infringir as regras, em momentos mais de rebeldia do que de estudos e que nós não estamos sabendo como lidar com eles(as).

Proposta pedagógica curricular

Reunimo-nos nas dependências do colégio para discutirmos a reestruturação da PPC (Proposta Pedagógica Curricular). Após algumas orientações gerais por parte da direção, nos organizamos por disciplinas para reestruturarmos a PPC. Em outro momento, nos reuniremos todos para apresentar as sugestões por disciplinas e compor a nova PPC que será aplicada nos próximos anos. Penso que compreender alguns posicionamentos dos(as) docentes e, em especial, de Matemática, pode contribuir para entender o currículo oculto que permeia os espaços dessa escola. Refiro-me às intencionalidades dos(as) professores(as) de Matemática em primeiro lugar por ser a disciplina que ministro e por estar durante as conversas que são agrupadas por área, mas também por ser uma disciplina que carrega historicamente relações de poder e pode nos auxiliar a compreender os aspectos e elementos do currículo oculto que transita nesse espaço.

A proposta trazida pelo setor pedagógico era analisar os conteúdos dispostos

no Referencial Curricular do Paraná e comparar com o utilizado atualmente no intuito de verificar as divergências e propor alterações. Entretanto, antes mesmo de começar a analisar a organização como se apresenta no RCP, algumas questões foram levantadas por alguns(algumas) docentes e acabaram ocupando todo o debate do encontro.

Para esse encontro, eu tinha a intenção de levantar alguns questionamentos que pudessem nos levar a refletir coletivamente, como, por exemplo, a forma como está organizado nosso currículo, os conteúdos apresentados no Referencial, a sua importância, por que esses conteúdos e não outros. Não pretendia fazê-lo no intuito de levantar polêmicas, mas no sentido de refletirmos sobre a organização escolar. Entretanto a urgência que se apresentou foi para outras questões.

A conversa tomou outros rumos quando o docente Sandor disse não ser obrigado a ensinar o(a) estudante o que ele(a) não aprendeu nos anos anteriores, que ele não é obrigado a servir de “*cuia*” para os(as) professores(as) que não fizeram seu trabalho. Uma grande discussão gerou-se a partir de sua fala. Tanto docentes discordando do seu posicionamento quanto concordando em partes com essa posição. Dois(duas) docentes alegaram não saber como trabalhar com os(as) discentes que apresentam baixo rendimento, disseram que se tiver de trabalharem com eles(as), o que farão com os outros(as)? O professor Theon argumentou que os(as) bons(boas) estudantes não podem ser prejudicados(as) em decorrência dos(as) que apresentam baixo rendimento. Argumentei que não importa o nível em que nossos(as) estudantes chegam, precisamos avançar com os(as) que já se apropriaram do conhecimento específico e, ao mesmo tempo, tentarmos orientar e resgatar os(as) que estão em defasagem. O docente Sandor alegou ser impossível fazer isso, que a responsabilidade não é dele. Posicionei-me novamente argumentando que, para muitos(as) educandos(as), a escola é o único caminho para tornar-se um sujeito com autonomia, além do que faz parte de nossas obrigações enquanto professores(as).

A conversa foi bastante tensa, enquanto docente da escola pública indignei-me com algumas posições de colegas que compactuam com a discriminação e exclusão dos(as) mais oprimidos(as), alguns(algumas) professores(as) também colocaram um posicionamento favorável à minha ponderação. O docente Tyrion fez a observação de que é principalmente na escola pública que as diferenças mais se fazem presentes, que nossa tarefa não é fácil, mas que não podemos desistir

enquanto formadores(as) de sujeitos autônomos(as).

A discussão estendeu-se até o término do horário, não foi realizada a proposta de Matemática de reestruturação da PPC. No próximo mês, haverá um novo encontro em que será necessário concluir o trabalho. Para o momento, o que ficou dessa conversa foi um sentimento de revolta por parte de vários(as) docentes, inclusive eu.

Conselho de Classe final

O conselho de classe final aconteceu dentro da data prevista no calendário escolar, sob uma calma tanto do espaço físico quanto dos(as) atores(atrizes) que participaram dos conselhos das turmas, nas quais ministrei aulas de Matemática durante o ano.

Algumas colocações a respeito dos(as) estudantes com bom rendimento citados no conselho anterior não se mostraram presentes no conselho final.

Tanto o setor pedagógico quanto os(as) docentes participantes dialogaram com muita tranquilidade a respeito dos(as) estudantes que foram citados(as). Houve, entre quase todos(as) os(as) presentes, a preocupação em discutir, caso a caso, levando em consideração os avanços que o(a) educando(a) apresentou durante o ano letivo e sua participação em cada uma das disciplinas.

A docente Melissandre fez uma colocação muito importante no início de um dos conselhos que acabou reverberando em todos que participei. *“Precisamos olhar, primeiramente, o quanto o aluno se apropriou do conhecimento e bem menos o quanto ele se apropriou de nota”*. Após esse comentário, a docente ainda justificou que os(as) estudantes citados no conselho final são, de fato, os(as) que apresentam notas baixas, por isso, torna-se importante, no referido momento, analisarmos cada estudante em sua individualidade, ponderar sobre suas dificuldades e, se possível, olhar para o quanto ele(a) progrediu durante o ano.

Ninguém se manifestou no momento, acredito que nem todos(as) compartilharam da prerrogativa, eu, contudo, não pensando diferente do posicionamento expresso, não julguei necessário reafirmar o que já havia sido dito, a não ser que fosse necessário.

Apesar de todos os conflitos vivenciados durante o ano, fossem eles em relação aos(as) estudantes ou às tantas propostas advindas de espaços externos,

no conselho final, a serenidade instalou-se no espaço escolar.

Será que houve uma reflexão por parte dos(as) profissionais que, nos conselhos anteriores, tanto enalteceram os(as) estudantes de bons rendimentos e menosprezaram os(as) de baixo rendimento? Ou a serenidade instalou-se no conselho por já não se importarem mais. Poderíamos vislumbrar uma luz ao fim do túnel?

4.3 INTERFERÊNCIAS EXTERNAS À ESCOLA

De acordo com Santomé (1995, p. 13), as escolas “mantêm sempre uma estreita relação com outras esferas da sociedade. O que acontece em cada uma delas repercute-se, com maior ou menor intensidade, nas demais.”

Nessa categoria, serão apresentadas as ações sugeridas por setores externos à escola e que exercem influência sobre ela. Dentre elas, destacou-se a Prova Paraná que recebeu bastante atenção por parte do órgão central, mas também por parte do setor pedagógico da escola, sob a justificativa de ser uma avaliação importante. As ações em decorrência dessa avaliação assemelham-se aos moldes das avaliações realizadas pelo INEP em consonância com as organizações internacionais e multilaterais. O projeto “Se Liga” também ofertado pelo órgão central ganhou destaque nas discussões geradas nos intramuros da escola.

Oficina de Matemática

Recebi um recado há dois dias comunicando a realização de uma Oficina de Matemática do Núcleo Regional de Educação (NRE), que ocorreria no turno da tarde, mas, na mesma data, também ocorre, dentro da organização da escola, o conselho de classe do primeiro trimestre. Fui a única docente de Matemática da escola que se inscreveu e, como coincidiria com outro momento importante, fiquei na dúvida sobre qual participar. Para questões de meu trabalho, considero o conselho como sendo prioritário, mas, para a pesquisa, instalaram-se dúvidas. A diretora Arya pediu que fosse à Oficina de Matemática considerando que não houve outros(as) candidatos(as) da escola e assim o fiz.

Na oficina, estavam presentes outros(as) profissionais de Matemática das escolas pertencentes à mesma região e profissionais da educação específicos da

disciplina representando o NRE, havia também outros membros que não eram de escolas, mas como não se identificaram, sai de lá sem saber quem eram.

A conversa esteve durante toda a tarde voltada à Prova Paraná, que, até esse momento, já ocorreu dentro das escolas estaduais em sua primeira fase, parece haver uma programação de quatro fases para o presente ano. Aos poucos, fui percebendo que a oficina foi preparada para uma conversa de fins específicos sobre essa avaliação externa.

Os(as) representantes do NRE foram amistosos(as) durante a conversa, frisaram por várias vezes que a Prova Paraná não tem o interesse de controlar o trabalho realizado nas escolas e que serve apenas como meio para identificar o nível de aprendizagem dos(as) estudantes. Isso foi repetido diversas vezes e considerei relevante a importância dada pelos(as) organizadores(as) no sentido de acalmar os ânimos dos(as) que estavam presentes.

Entre afirmações vindas de ambos os lados, sempre pensando que o objeto de discussão era a Prova Paraná, anotei algumas falas expressas naqueles momentos. Como havia vários(as) docentes não consegui registrar tudo e algumas ponderações pareceram-me não ser relevantes para a pesquisa. Seguem algumas considerações feitas por colegas da disciplina de Matemática presentes no encontro.

Os resultados ficaram baixos no 6º ano porque os alunos sequer já ouviram falar sobre fração, eles desconhecem esse conteúdo, é claro que não poderiam ir bem, não trabalhamos ainda. (PARTICIPANTE DA OFICINA DE MATEMÁTICA)

Para analisar os dados, precisa se levar em consideração que muitos dos professores das séries iniciais do EF são pedagogos e eles não têm domínio de conteúdo, os alunos estão chegando as séries finais sem os conceitos matemáticos. (PARTICIPANTE DA OFICINA DE MATEMÁTICA)

O que o Estado vai fazer em relação à prefeitura? Será cobrado da prefeitura o fato de os alunos estarem chegando sem os conhecimentos necessários? (PARTICIPANTE DA OFICINA DE MATEMÁTICA)

Precisamos rever a questão do currículo, pois os alunos estão sendo empurrados do 1º ao 5º ano. (PARTICIPANTE DA OFICINA DE MATEMÁTICA)

Se exige tanto que o aluno que apresenta um laudo receba um tratamento diferenciado e com avaliações diferenciadas, mas

como fica na hora da avaliação da prova Paraná se eles receberão o mesmo tratamento de outros alunos. (PARTICIPANTE DA OFICINA DE MATEMÁTICA)

Na Matemática, está muito claro, quando um aluno pode ou não pode passar, não existem critérios nas outras disciplinas? Tipo assim, como até tal trimestre nada sabem e quando chegam no conselho final esse aluno já sabe tudo? (PARTICIPANTE DA OFICINA DE MATEMÁTICA)

Transcrevo, a seguir, a resposta da docente que estava coordenando a oficina:

Esta prova tem apenas o objetivo de levantar um diagnóstico, apenas saber quais descritores os alunos dominam e quais os alunos não dominam. A prova não tem o objetivo de fiscalizar ninguém, não haverá punição para as escolas e professores que apresentaram baixo rendimento, até porque sabemos que nossos alunos não têm a cultura de realizar avaliações neste padrão, mas precisam saber que farão vestibulares e questões deste nível irão encontrar. Alguns profissionais estão solicitando um número maior de aulas para a disciplina de Matemática com o intuito de minimizar essas dificuldades percebidas e essas solicitações estão sendo encaminhadas aos órgãos superiores. Vale também ressaltar que o baixo resultado também pode ser considerado a partir do fato de não termos tido o comprometimento de todos de dentro da escola em sua aplicação. (COORDENADORA DA OFICINA DE MATEMÁTICA)

Ficou claro durante a tarde de conversa que, em muitas escolas da região, os(as) docentes estão sendo pressionados(as) a trabalharem os descritores, em que houve baixo rendimento. Essa não foi uma angústia geral, mas muitos(as) estão se sentindo acuados(as) dentro de seus espaços de trabalho.

Para finalizar o relato desse dia, gostaria de concluir com a pergunta de um docente: “Qual o objetivo do ensino da Matemática?” Alguém respondeu: “Preparar o aluno para a vida”.

Avaliação Externa

De acordo com o cronograma do órgão central, a Secretaria de Estado da Educação (SEED), neste dia, as escolas estaduais realizaram a segunda etapa da

Prova Paraná. A expressão “Prova Paraná” começa a ser ouvida com mais frequência e, embora até o ano passado, ela não fizesse parte da organização desse espaço escolar e nem do órgão central, algumas rotinas começam a ser alteradas em sua decorrência.

No início da tarde, os(as) docentes que já estavam na escola nesse mesmo dia no turno anterior, ficaram agitados(as) por conta da etapa a ser realizada em decorrência dos possíveis problemas a surgir. Não demorei a perceber quais problemas os(as) professores(as) referiam-se.

Ao estar em sala e receber a prova, alguns minutos antes de seu início, vi que havia junto ao caderno de provas, orientações, gabaritos e uma errata. Segue um breve relato das erratas.

Na errata de Língua Portuguesa, das 20 questões da prova, foram necessárias as seguintes correções: 6º ano – 5 questões, 7º ano – 4 questões e 9º ano – 4 questões, 1º ano EM - 8 questões, 2º ano EM – 7 questões e 3º ano EM – 7 questões. Na errata de Matemática, foram necessárias correções referentes às seguintes séries: 7º ano – 2 questões, 8º ano – 3 questões, 9º ano – 3 questões, 1º ano EM – 1 questão, 2º ano EM – 4 questões e 3º ano EM – 5 questões.

Antes que os(as) estudantes iniciassem a prova, foi necessário fazer as observações das erratas. Elas foram colocadas no quadro e os(as) discentes fizeram as alterações em seus cadernos de provas. Foi gasto o tempo de uma aula (50 minutos) para fazerem as alterações nos cadernos de prova.

Projeto de Lei da Câmara 04/19

Último dia de aula antes do início da greve dos servidores estaduais, para ser mais exata, dia 25/06/2019, o clima na escola com os(as) estudantes foi de tranquilidade. O então Governador enviou para a Assembleia Legislativa do Paraná o PLC 04/19, retirando direitos dos(as) servidores(as) estaduais e congelando os salários pelos próximos 20 anos. Instala-se sempre um sentimento de que não haverá compreensão por parte dos(as) discentes e familiares quando falamos em greve, entretanto, estes receberam as informações com naturalidade e aparentemente um sentimento de apoio fez-se presente. Diante da informação repassada a todos os presentes quanto aos encaminhamentos e, claro, aos questionamentos que eles(as) fazem a respeito da reposição, mesmo assim os(as)

docentes receberam o apoio senão de todos os(as) estudantes, mas de sua grande maioria.

Conversei com os(as) meus(minhas) discentes na semana passada no intuito de antecipar uma das avaliações para antes do início da greve dos(as) servidores(as) estaduais. O fato de ter levado a questão para ser discutida coletiva e democraticamente com eles(as), deixou vários(as) estudantes impressionados(as) com minha posição. Um discente hoje quando entregou a avaliação disse que achou “muito bacana” eu ter conversado com eles(as), pena que a maioria dos(as) professores(as) não faz isso, não leva em consideração a opinião dos(as) educandos.

Projeto em destaque

Em meados de novembro, recebemos oficialmente na escola a sugestão do projeto ‘Se Liga’ oferecido pelo governo estadual. Ele consistia em realizar uma recuperação do primeiro e segundo trimestres no final do ano letivo, juntamente com a recuperação do terceiro trimestre. Gostaria aqui de esclarecer que as recuperações já ocorrem ao término de cada trimestre e que essa proposta consta no Plano de Ação da escola, assim como no currículo explícito. Embora nos meios de comunicação já se veiculasse há dias essa proposta, oficialmente para escola só chegou algumas semanas depois.

Interessante perceber que parte dos(as) interessados(as) são os últimos a serem informados(as). Os meios de comunicação realmente executam sua função, a notícia de um projeto (do qual a escola ainda não tinha conhecimento) disseminou com muita rapidez entre os(as) estudantes e familiares, gerando muitas discussões entre os atores(atrizes) escolares, responsáveis pelos(as) estudantes vindo à escola para saber quando se iniciaria e pais que compareceram se mostrando contrários ao projeto. Quando, enfim, fomos comunicados oficialmente do projeto, a justificativa foi que, através dele, poderíamos melhorar o índice de aprovação, pois, de acordo com os dados levantados pelo órgão central, muitos(as) estudantes corriam o risco de reprovação.

Em 24 de novembro, os(as) docentes, equipe diretiva e equipe pedagógica reuniram-se para conversar sobre o assunto. Os(as) docentes foram unânimes em posicionarem-se contrários à proposta, se algum(alguma) apresentava-se favorável,

não se manifestou. A equipe pedagógica e equipe diretiva apresentaram posicionamentos diversos, entretanto, todos puderam expor seus posicionamentos com argumentações válidas de ambos os lados.

Em decorrência da não aceitação da proposta por parte dos(as) docentes, a equipe diretiva optou por fazer uma consulta com todos os segmentos da escola incluindo professores(as) do Ensino Fundamental, Ensino Médio, discentes do Ensino Fundamental, Ensino Médio, agentes I e II, setor pedagógico, responsáveis pelos(as) discentes do Ensino Fundamental, responsáveis pelos(as) discentes do Ensino Médio e equipe diretiva.

Ao término desse processo, constatou-se que houve um empate no resultado entre favoráveis e contrários à proposta apresentada pelo órgão central no início de novembro, cabendo o voto de desempate ao presidente do conselho escolar que optou por acatar a posição do grupo que não aceitou o projeto para o ano de 2019.

Os principais argumentos para considerar o projeto não viável foram de que ele deveria ser apresentado no início do ano como uma proposta, devendo constar no Plano de ação e no currículo explícito, e não ser apresentado quase no final do trimestre.

O interesse dos(as) educandos para saber o resultado da aceitação ou não gerou muitas conversas, tanto por parte dos(as) que eram favoráveis ao projeto quanto dos(as) que eram contrários. Ambos os grupos faziam questão de perguntar a seus(suas) professores(as) sobre seus posicionamentos e, embora soubessem que eles(as) eram contrários, sentiram-se interessados(as) em ouvir os argumentos dos(as) professores(as).

Os(as) estudantes do ensino fundamental, em especial os(as) que tenho contato direto nesse turno, devido à complexidade da situação ou simplesmente pelo fato de não terem a maturidade necessária para a discussão, em nenhum momento referiram-se ao projeto.

Divergências

O semestre iniciou em 25/07 e, desde o primeiro dia, algumas alterações foram solicitadas pela equipe pedagógica da escola e que têm gerado muitos conflitos na organização já realizada pelos(as) docentes em relação ao segundo trimestre que se encontra com 50% já concluído.

Segundo orientações repassadas pela equipe pedagógica da escola, que segue com normativa do órgão central, nos primeiros quinze dias após o recesso escolar, os(as) professores(as) precisam realizar o “nivelamento de aprendizagem”, ou seja, retomar os descritores da Prova Paraná que os(as) estudantes apresentaram um baixo rendimento.

Alguns questionamentos foram feitos por diversos(as) docentes no sentido de que seus planejamentos não têm como prioridade a Prova Paraná, voltando-se ao desenvolvimento de cada turma e considerando suas especificidades. A resposta da equipe pedagógica para esse item foi bem categórica, nos próximos quinze dias, todos(as) os(as) professores(as) devem rever e retomar junto a seus(suas) estudantes os descritores que obtiveram baixo rendimento.

4.4 QUESTÕES COMPORTAMENTAIS

Para Silva (2016), uma das fontes do currículo oculto são as relações sociais que se formam dentro da escola. Essas relações compreendem-se entre os(as) estudantes e professores(as), entre estudante - estudante e entre estudante e equipe diretiva.

Essa categoria procura demonstrar um pouco das relações sociais desenvolvidas no cotidiano escolar. O conflito esteve presente entre os(as) partícipes desse espaço em diversos momentos. Os(as) estudantes, em alguns momentos, apresentam dificuldades em se relacionar com os(as) colegas e com os(as) profissionais escolares, buscando a interferência/apoio ou até mesmo aconselhamento de docentes e setores pedagógico e direção, o que demonstra, em certa medida, a existência de um vínculo por parte dos(as) educandos(as) e os demais setores da escola.

Rede de proteção versus Rede familiar

Hoje, após o recreio, os(as) estudantes entraram agitados(as) em decorrência de um conflito que ocorreu durante o intervalo, vale lembrar que o intervalo aconteceu apenas entre alunos(as) da mesma série. Segundo relato dos(as) discentes, outras duas estudantes agrediram-se fisicamente no banheiro, uma das meninas ficou desacordada e o SAMU foi acionado. Eles(as) também

relataram que o pescoço da menina desacordada estava com muitas manchas. Os(as) estudantes comentaram que a briga só aconteceu porque as discentes são do abrigo, um estudante afirmou que se elas não fossem, isso não teria ocorrido. Os abrigos são instituições voluntárias ou que têm convênio com os órgãos governamentais e que acolhem crianças que estão sofrendo abusos por parte dos familiares, são sempre menores de idade em risco de proteção. Normalmente, esses menores chegam aos abrigos por intermédio do conselho tutelar e são matriculados nas escolas públicas localizadas próximas aos referidos abrigos.

Segundo informações que coletei ao término da aula, o conflito já havia iniciado no mesmo dia no abrigo, onde elas estão morando, após terem sido advertidas pelos responsáveis do estabelecimento, a situação parece ter se acalmado, entretanto, segundo relato, elas combinaram via aplicativo do celular de encontrarem-se no banheiro da escola para terminar a questão.

Relações

Dediquei-me a observar a relação entre estudante-estudante na turma dois. A relação entre eles(as) é de grande divergência em sala de aula, as decisões coletivas parecem abalar-se em muitos momentos. Parece não haver consideração no que os(as) colegas dizem. Hoje, vi uma estudante explicando a um colega como era para organizarem-se em sala. O menino ficou olhando para ela, ouviu tudo o que foi dito e depois simplesmente ignorou-a. Alguns minutos depois, esse mesmo menino veio me perguntar como era para organizarem-se. Respondi a ele que era exatamente como a colega havia explicado, ele não gostou muito da minha resposta, pareceu contrariado por ter de dar atenção a pessoas que ele não considera. Ou será por que a orientação veio de uma menina? Em sala de aula, na turma, os momentos de parceria parecem ser bem pouco presentes.

Na turma três também fiquei observando hoje a relação estudante-estudante. É uma turma pequena, apenas sete discentes frequentando, imagina-se uma turma onde a harmonia esteja sempre presente, infelizmente não é. A turma é extremamente impaciente e intolerante entre pessoas do sexo oposto, de tal forma que os atritos são constantes.

Também percebi que a relação da turma três com a equipe diretiva é menos harmoniosa do que as demais, parece não haver uma consideração por parte

dos(as) estudantes em relação a ela, alguns comentários deles(as) demonstram ser de distanciamento, eles(as) não veem alguns membros da equipe como profissionais que estão ali para auxiliá-los(as), mas como pessoas as quais eles(as) não apresentam vínculos. Compreendi dessa forma após um estudante retornar à sala de aula, depois de alguns minutos fora (saiu com minha autorização), bastante alterado. Disse que membros da equipe diretiva haviam mandado retornar para a sala. Quando perguntei por que ele não havia explicado que eu tinha autorizado a sair da sala ou que estivesse justificado o fato de estar fora de sala, o estudante respondeu: *“Não vale a pena conversar com eles”*. O vínculo que os(as) estudantes dessa turma têm com alguns(algumas) professores(as) é maior do que eles(as) apresentam com a equipe diretiva e setor pedagógico.

Afetividade

A escola hoje viveu momentos de grande solidariedade, companheirismo, coletividade e respeito e eu não poderia deixar de registrar: o docente Ned Stark, que está ausente da escola, desde meados do primeiro semestre, esteve nos fazendo uma visita. Como trabalhamos há bastante tempo nesse espaço, a nossa felicidade em revê-lo foi grande, talvez não tenha comentado ainda, mas a escola apresenta uma rotatividade muito pequena de docentes, a maioria é efetivo, lotado há alguns anos nesse estabelecimento. Mas o que me chamou a atenção, em especial, nesse dia, não foi a felicidade do corpo docente em rever um colega de trabalho, mas o alvoroço que os(as) estudantes realizaram ao perceberem a presença do profissional.

Aqui, neste diário, já relatei conflitos existentes entre estudantes-docentes, contudo, também me sinto visualizando a luz ao fim do túnel por relatar esses momentos de solidariedade e afeto. A alegria e empolgação dos(as) discentes fizeram-me perceber que existe, sim, uma relação positiva e sólida entre muitos(as) profissionais e estudantes, não me refiro apenas a professores(as), muitos dos(as) agentes I e II também têm um laço afetivo forte com eles(as).

Comportamentos diferenciados

Há alguns dias, a diretora Arya comentou que alguns(algumas) agentes acabam ficando em sala, atendendo os(as) estudantes na falta de professores(as) e

que a relação é bem tranquila, os(as) estudantes respeitam a presença desses(as) agentes, embora isso não seja uma regra, pois, dependendo de quem fica em sala com eles(as), a relação já se torna mais tensa. A mesma relação tensa estende-se, por vezes, a docentes.

Uma professora recém-chegada à escola abordou-me esses dias e fez a seguinte pergunta:

Professora me diz o que preciso fazer para que os alunos me ouçam como percebi que eles fazem com você? Esses dias estava o maior tumulto em sala e quando bateu o sinal os alunos saíram, todos organizando a sala porque teriam aula com você, acontece que eu trabalhei a aula anterior toda naquela desordem e os alunos não paravam para me ouvir.
(PROFESSORA)

Insegurança

Hoje, observando as turmas um e dois, percebi a insegurança que muitos(as) estudantes apresentam em momentos de argumentar com seus(suas) colegas a respeito do conhecimento escolar. Muitas vezes, eles(as) saem em busca de apoio dos(as) docentes para sentirem-se mais seguros e completarem suas defesas junto os(as) colegas. Não notei essa insegurança diferente entre meninos e meninas, porém, nos(as) estudantes mais reservados(as), essa insegurança parece ser mais densa.

Às vezes, um(a) colega pede uma ajuda para entender o exercício, o outro explica como consegue, mas, muitas vezes, quando termina pede para que o(a) colega venha confirmar com o(a) docente se está correto, sentem-se inseguros(as) para compartilharem o que sabem, não sei afirmar se ocorre em outras disciplinas, entretanto, em Matemática é muito comum.

Agentes e estudantes

Hoje, observando a turma um e, em especial, meu estudante “ser de luz” chamou-me a atenção a relação entre esse estudante, seu atendente e o restante da turma.

Esse atendente, em decorrência do tempo que já está frequentando a turma, estando todos os dias em contato com todos(as) os(as) estudantes, apresenta uma relação de coleguismo com todos. Entretanto, observando a relação do atendente

com o “ser de luz”, verifiquei que o respeito dos outros(as) estudantes da turma em relação ao atendente é maior do que o respeito do “ser de luz” para com ele. Em alguns momentos, a relação entre eles torna-se conflituosa. A divergência de ações parece ser maior do que a harmonia.

Dialogando nos corredores

Ao caminhar hoje pelos corredores da escola, parei para conversar com uma agente I efetiva, pertencente ao quadro de funcionários(as) da escola que responde por “tia Cersei” e ela estava se queixando da falta de respeito dos(as) estudantes.

Segundo ela, quando eles(as) param nos corredores para conversar com os(as) agentes, são bastante amorosos(as), cumprimentando-a calorosamente “Oi tia”, “Bom dia Tia”, “Tchau tia”, entretanto, quando por razões de falta de pessoal, em alguns momentos, elas ficam nas salas, atendendo-os(as) em decorrência da ausência dos(as) professores(as), aqueles(as) que as cumprimentam calorosamente nos corredores apresentam uma postura diferente, quando em sala de aula.

Ainda de acordo com a “tia”, um estudante, há alguns dias, disse “Seu lugar não é aqui tia, é lá”. O estudante referiu-se ao balcão que fica no corredor, onde as agentes revezam-se e sempre há uma delas coordenando o corredor a partir do referido ponto. Ainda em desabafo, a agente comentou que, quando está atendendo os(as) estudantes dentro da sala de aula, ela sente-se como uma “figura decorativa”.

Amizades

Estive observando a relação dos(as) discentes entre si e com os agentes I durante o intervalo da tarde, mais precisamente no pátio do colégio.

A grande maioria passa o intervalo (recreio) andando pelo pátio em duplas ou em pequenos grupos. Esses grupos quase que, em sua totalidade, são de estudantes do mesmo sexo. Ou se visualizam grupos de meninas ou grupos de meninos. São poucos os grupos misturados, onde há meninas e meninos. Também se percebe muito pouca ou quase nenhuma agressão entre eles(as), apenas andam sem rumo pelo pátio da escola, falando em grande velocidade como se tivessem muito a contar e pouco tempo. Algumas poucas agressões físicas por parte de alguns meninos, mas, entre eles(as), é como se fossem apenas brincadeiras. Apesar disso, os relatos de agressões continuam a acontecer, porém até agora não

presenciei nenhuma.

Os(as) agentes 1 circulam pelo pátio durante todo o intervalo no intuito de atender os(as) estudantes. Verifiquei que eles(as) dialogam bastante com as chamadas “tias” durante esse período, mas também observei que alguns(algumas) estudantes que apresentam dificuldades de relacionamento com os(as) colegas são os(as) que passam quase todo o intervalo em conversas calorosas com as “tias”.

Não te quero aqui

O clima de agitação, de desrespeito parece estar muito presente nas últimas semanas, embora não tenha presenciado nenhuma agressão física entre os(as) estudantes, notícias e comentários surgem a todo tempo.

Um cansaço tem estado presente nos ânimos dos(as) discentes e dos(as) docentes ultimamente. Esse cansaço deu-se por conta da reposição da greve dos(as) professores(as) e tem instalado um clima desanimador dentro da escola. A reposição começou logo após o início do semestre, estudantes e docentes estão trabalhando todos os dias da semana e mais o sábado, quando são ministradas seis aulas. Esse excesso de trabalho acarreta adoecimentos tanto por parte dos(as) estudantes quanto por parte dos(as) professores(as). A falta de docentes nas últimas semanas tem sido superior ao normal. Muitos(as) agentes 1 têm estado em sala atendendo os(as) discentes na falta de profissionais da educação.

Conversando com uma agente 1, ela estava bastante angustiada. Segundo relato da agente, os(as) discentes não querem ficar em sala,

... precisamos professora, apelar para a bondade dos alunos, para que eles se sentem em suas carteiras e mantenham a sala um pouco organizada. Eles não nos xingam, mas deixam claro que não nos querem por ali. (AGENTE 1)

De acordo com essa agente, estar em sala com os(as) discentes é um sofrimento. Notei a angústia que ela estava passando, mas ao mesmo tempo lembro de ver essa mesma agente rodeada de estudantes no pátio da escola. Os(as) mesmos(as) estudantes que gostam de passar o intervalo conversando animadamente com os(as) agentes, não os(as) querem depois em sala de aula para

atendê-los(as).

4.5 RELAÇÕES FAMILIARES

Para Silva (2016), em concordância com Dreeben (1968), nem sempre a escola caminha com os mesmos objetivos da família, muitas vezes, fazendo-o em contraste com o familiar, a escola “proporciona, ensina a noção de universalismo necessária ao perfeito funcionamento das sociedades avançadas.” (IBIDEM, p.78).

Essa categoria procura demonstrar a relação entre a família e a escola no seu cotidiano. Ela exerce influência sobre a escola da mesma forma que a escola exerce sobre a família, intensificando suas relações a ponto de uma reverberar sobre a outra. A categoria também demonstra que muitas famílias estão presente na vida escolar de seus(suas) filhos(as), mas que há uma carência familiar por parte de alguns(algumas) educandos(as). A participação ou não da família apresenta reações no currículo oculto desse espaço.

Agressões

O docente Robb estava muito alterado hoje já no início da tarde, extremamente agitado e falando alto, aproximei-me dele para ver se podia ajudar em algo, então ouvi contar que estava numa sala de aula no Ensino Médio e, ao chamar a atenção de um estudante que estava atrapalhando, o estudante respondeu: “*Fuck your mother*”.

Os responsáveis foram convocados no mesmo período a comparecerem na escola e chegaram algumas horas depois, eles ficaram indignados com o fato de serem chamados por esse motivo, alegaram ter responsabilidades maiores do que comparecer à escola cada vez que um(a) professor(a) se estressa. A equipe pedagógica ocupou boa parte de seu tempo, nesse dia, com a família. O docente argumentou junto ao setor pedagógico que de nada adianta a escola tentar oferecer um bom trabalho se a família não o vê dessa forma. Para o docente, a atitude do estudante apenas demonstra que a família dá nenhuma importância em relação à escola.

O professor ainda alterado pela situação fez-nos o seguinte questionamento:

Como os outros alunos encaram a atitude do colega? Como sendo algo normal ou como sendo apenas uma afronta e desta forma apenas se penalizam de nós? Os professores não necessitam de pena, mas sim de reconhecimento e valorização. (PROFESSOR ROBB)

O desânimo instalado

Gostaria de relatar aqui um pouco do que foi observado na sala dos professores em um determinado dia, ele é resultado de uma conversa angustiante. O que mais tem gerado conversas conflituosas e desanimadoras entre os(as) professores(as) é as consequências dos pronunciamentos feitos pelo atual representante do governo federal, o ministro da educação e alguns(algumas) deputados(as) nas suas mais diversas manifestações em relação ao âmbito escolar.

Na verdade, não tem como não se indignar e não se sentir contaminado por esse sentimento de desânimo que vem se instalando entre muitos(as) profissionais da educação. Talvez vocês possam estar se perguntando porque optei por fazer esse registro, mas, concordando com Santomé (1995), as ações e pronunciamentos das esferas externas na escola, até mesmo nas esferas voltadas a outros setores da sociedade, repercutem no profissional da escola, se, neste caso, não interferem diretamente na aprendizagem do(a) estudante, com certeza, o estado psicológico e emocional dos(as) profissionais é afetado bastante, pois estamos falando de profissionais formados(as) e capacitados(as), mas acima de tudo, seres humanos.

A docente Briene disse estar perplexa com a influência que o governo está surtindo perante os pais. Segundo ela, alguns pais estão vindo com discursos que até o ano passado não existia, eles têm feito questionamentos na escola do tipo: “*Você vai descontar nota só por que meu filho colou?*” Alguns pais estão se valendo desse discurso de desvalorização que anda circulando no meio midiático, especialmente nas redes sociais, mediante diversos segmentos da sociedade para considerarem dentro da educação “tudo permitido”. Esse discurso de desvalorização sempre esteve presente, entretanto, ele tem ganhado maior representatividade.

Trabalho na escola há muitos anos e realmente até agora raramente viam-se pais com alegações tão sem argumentos em detrimento de comportamentos desrespeitosos de seus(as) filhos(as). Está se instalando um clima de desânimo entre um grupo de professores(as), como se tudo estivesse perdido.

O que mais me impactou nesse diálogo é que são docentes considerados(as)

profissionais que fazem a diferença dentro desse espaço escolar, vários pais já fizeram diversos pronunciamentos reforçando a importância deles(as), deixar-se abalar com o bombardeio de pronunciamentos que apenas visam à desvalorização dos(as) professores(as) e da escola não trará nenhum benefício.

Setor pedagógico

Entre os turnos vespertino e noturno, há um grande diferencial na relação dos(as) estudantes quando se refere ao setor pedagógico.

Durante o turno vespertino, os(as) alunos(as) fazem fila para serem atendidos(as) pelos(as) profissionais do setor, em alguns momentos, até mesmo a equipe diretiva acaba auxiliando nessa tarefa, pois a demanda torna-se excessiva. O corredor que dá acesso ao setor sempre tem estudantes aguardando para serem atendidos(as), da mesma forma que a escola durante todo esse período recebeu a presença de familiares. Os familiares comparecem a escola, muitas vezes, porque são solicitados ou porque querem maiores informações sobre o rendimento escolar de seus(suas) filhos(as), fazendo-se presentes voluntariamente.

Já no período noturno, mesmo levando em consideração o número menor de estudantes, a presença deles no setor pedagógico e até mesmo dos familiares é muito menor. O mesmo corredor cheio de vida durante a tarde é totalmente deserto em outro turno.

Agressão física

Já relatei anteriormente vários conflitos vivenciados pelos(as) estudantes e que têm resultado em agressões físicas e gerado boletins de ocorrência policial, apesar de não ter presenciado nenhum. Presenciei hoje a repercussão de uma ocorrência com um de meus estudantes.

Não presenciei a agressão, apenas fui comunicada pelo setor pedagógico em decorrência do estudante estar ausente da escola por alguns dias, decisão da família por medo de retaliação. A agressão ocorreu em um dia que eu não estava na escola, aconteceu com uma estudante de outra turma, com a qual não tenho contato. Embora seja da mesma série, não ouvi nenhum comentário dos(as) colegas por parte do ocorrido, gerando em mim a dúvida se o silêncio ocorreu pelo constante

conflito seguido de violência física ou se pelo fato deles(as) não terem muita proximidade com o estudante.

O ocorrido deu-se simplesmente porque esses estudantes estranharam-se durante o intervalo, houve provocações de ambas as partes e o estudante agrediu fisicamente a estudante, socando-a várias vezes e levando à fratura do nariz. Segundo relatos, a estudante também agrediu fisicamente o menino, entretanto, suas agressões parecem não ter deixado marcas físicas tão fortes quanto as que ficaram na menina.

O que vale salientar, nesse relato, é a frequência com que as agressões físicas têm sido presenciadas nesse espaço e que o setor pedagógico parece estar se conscientizando sobre a necessidade de realizar um trabalho preventivo mais intenso na escola. A pedagoga responsável pelas turmas, finalmente, sinalizou que há a necessidade de trabalhar essas questões com os(as) estudantes.

Alguns(algumas) docentes comentaram que a família da estudante já foi convocada em outros momentos na escola devido ao baixo rendimento escolar, mas a família até agora (mês de setembro) não havia comparecido.

A família do estudante agressor (meu educando), até o momento, também não havia comparecido à escola, embora eu não tenha solicitado a presença da família, o estudante apresenta baixo rendimento escolar em Matemática e na maioria das outras disciplinas.

Dialogando com atores da comunidade escolar

Atendi a dois responsáveis que vieram voluntariamente conversar comigo hoje. Ambos os(as) estudantes tiveram um rendimento inferior ao trimestre passado, contudo, esse rendimento deve-se ao fato de os conteúdos trabalhados no período serem, para alguns(algumas) estudantes, um pouco mais complexos de entendimento. Não posso deixar de registrar aqui que é sempre prazeroso quando os(as) responsáveis comparecem à escola sem serem solicitados, pois um sentimento de parceria instala-se nessa relação entre professor(a) e família. Conversei com as duas famílias ao mesmo tempo por conta do pouco tempo que dispunha, pois já estava quase no término da hora-atividade e em poucos minutos estaria em sala.

Durante o diálogo prazeroso, fui percebendo que os(as) responsáveis têm

muitas dúvidas em relação ao processo de avaliação nas escolas estaduais. Diferentemente do que pensamos, enquanto escola, que com o sistema online a família poderia acompanhar diariamente a vida escolar do(a) filho(a) e que, para ter acesso ao sistema é necessário apenas o RG e o CGM (código gerado na matrícula), os(as) responsáveis têm muita dificuldade para compreender a disposição e organização apresentada no sistema.

Até o ano passado, na escola, os registros ocorriam em livros de chamada, as famílias só tinham acesso às informações quando em conversas com os(as) docentes. Com o sistema online, as famílias têm acesso imediato, podendo acompanhar a cada aula, inclusive se o(a) estudante recebeu presença ou falta, assim como um acompanhamento diário das notas lançadas em cada disciplina.

No início do ano, é realizada uma reunião com os pais onde é esclarecida a organização das avaliações, do funcionamento da escola, apresentação do regimento escolar etc. Entretanto, verificamos que, quase ao final do ano letivo, os pais sentem-se perdidos, desorientados e receosos de perguntar ou de admitir o não entendimento.

Outro fator que chamou a atenção foi um desabafo de uma das mães:

Professora, minha filha gosta muito de suas aulas, diz não ver a aula acabar quando estão em aula de Matemática, que você faz tudo ser muito simples. Mas isso infelizmente não acontece quando você os coloca para trabalhar em equipe. Minha filha disse que você gosta muito de organizá-los em equipe e isto para ela é um sofrimento. Esses dias ela estava tão estressada com essa situação que me pediu para trazê-la atrasada para a escola, disse que você organiza no início da aula e os que chegam atrasados acabam fazendo sozinhos porque a senhora está ocupada com outros assuntos em sala e não percebe que chegou alguém atrasado. (MÃE DE UMA ESTUDANTE)

Comunidade escolar e o Registro de Classe Online (RCO)

Nos últimos dias, tenho atendido a vários pais e estudantes, tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio. O que mais chamou a atenção é que eles já chegam com o celular logado no RCO, onde constam as notas do trimestre. Não se pode dizer que a tecnologia não esteja presente dentro das escolas.

Muitos desses familiares, que tenho atendido nas últimas semanas, já estiveram em outros momentos procurando acompanhar um pouco mais de perto a

vida escolar de seus(suas) filhos(as). Alguns pais sabem exatamente os dias de avaliações, seus valores, os conteúdos a serem avaliados e o grau de conhecimento adquirido por seus(suas) filhos(as). Mas, coincidência ou não, seus(suas) filhos(as), embora apresentem um rendimento que oscile entre o razoável e o não razoável, não são estudantes que correm riscos de reprovação.

Os(as) responsáveis por alguns(algumas) dos(as) estudantes que apresentaram baixo rendimento na disciplina durante todo o ano, que foram chamados em vários momentos por alguns(algumas) professores(as), ainda não compareceram.

Entretanto, olhando para os(as) discentes que tenho atendido nas últimas semanas do Ensino Médio, percebe-se uma mudança de atitude. Alguns(algumas) estiveram acompanhando seus rendimentos desde o início do ano, mas vários(as) que se fizeram ausentes durante boa parte do ano letivo, parecem ter despertado às vésperas do término do ano. Desde que o tempo que lhes sobra seja suficiente, por que não?

4.6 RESISTÊNCIA ÀS REGRAS

O currículo oculto das escolas serve para reforçar as regras básicas que envolvem a natureza do conflito e seus usos. Ele impõe uma rede de hipóteses que, quando internalizadas pelos alunos, estabelece os limites de legitimidade. Esse processo realiza-se não tanto pelos exemplos explícitos que demonstram a importância o valor negativo do conflito intelectual e normativo em diferentes áreas do conhecimento. (APPLE, 2006, p. 130)

Essa categoria procura demonstrar parte dos conflitos vivenciados nesse espaço escolar por uma parcela dos(as) estudantes, sendo que esses estudantes são, os(as) que mais necessitam de um olhar especial por parte dos(as) professores(as), equipe diretiva e pedagógica. Através da observação ficou evidente como alguns(algumas) discentes são discriminados(as) por seus(suas) próprios(as) colegas ao “apagar das velas” dentro da sala de aula. Também ficou demonstrado como alguns(algumas) estudantes por não saberem se portar adequadamente optam pela agressão física como forma de defesa.

Ainda nessa categoria, percebemos como ações externas à escola, visando atender a uma demanda econômica afetam os humores nesse espaço fazendo-nos lembrar que se os(as) estudantes são dotados(as) de “corpo e alma”, como adverte Macedo (2019), os(as) docentes também o são.

Relações conflituosas

Um grupo estava reunido na sala dos(as) professores, ouvi deles os seguintes relatos. Na semana anterior, alguns(algumas) estudantes do Ensino Médio gazearam a aula de uma determinada disciplina, a professora, na intenção de tomar providências em relação ao ato dos(as) estudantes, reteve a mochila deles(as) e a entregaria à direção no término do período, acho importante observar aqui que faz parte das responsabilidades do(a) docente comunicar à equipe diretiva caso tenha estudantes gazeando sua aula, a justificativa é que eles(as) são menores de idade e estão, nesse momento, sob a responsabilidade da escola. O fato é que esses(as) estudantes entraram quase ao término das aulas para pegarem a mochila e ao perceberem que elas haviam sido retidas, um dos estudantes agrediu verbalmente e fisicamente a professora. Ele empurrou a docente que, ao bater contra o vidro da janela, quebrou-o causando um barulho que chamou a atenção de outras turmas.

Fisicamente, pode-se dizer que o empurrão do estudante não causou lesões visíveis na professora.

A família foi chamada na escola para tomar ciência do ocorrido, a mãe ao ouvir sobre o fato fez a seguinte pergunta: *“Mas professora, você está alterada só porque meu filho encostou em você?”*

Outras percepções

Apesar de estarmos em greve há alguns dias, hoje, um sábado, estivemos repondo um dia de paralisação que ocorreu no primeiro trimestre, mais especificamente o dia 29/04, data em que ocorreu o massacre aos(as) professores pelo então governador na época, Beto Richa.

De todas as turmas de sexto ano da escola, estavam presentes vinte e quatro estudantes. Em decorrência da pouca frequência, foram colocados(as) todos(as) em uma mesma sala. Na organização feita pela direção da escola, fiquei apenas com uma aula após o intervalo, tínhamos em média cinco estudantes para cada professor(a). Entretanto, por insistência de alguns(algumas) profissionais de outras áreas, acabei cedendo e fomos todos(as) acompanhá-los(as) na área externa da escola, onde, nos dois últimos horários, os(as) estudantes realizaram atividades

físicas.

Fiquei de longe, observando-os(as), pois me foi solicitado que acompanhasse no geral e interferisse ou socorresse apenas se houvesse necessidade. As docentes de Educação Física estavam conduzindo junto aos(as) estudantes algumas atividades específicas, que eu e mais alguns(algumas) não entendíamos. Como não podia auxiliar pela falta de conhecimento das regras da atividade, voltei-me para outro grupo de estudantes que estava na quadra ao lado. Naquele espaço, temos agora quatro quadras, duas cobertas e duas não cobertas e sintética.

Os(as) estudantes que estavam lá jogavam futebol com idades variadas, havia estudantes de todas as séries juntos. Em cem minutos de aula, eles(as) não saíram em nenhum momento da quadra, não sentiram sede, vontade de ir ao banheiro, absolutamente nada, correram o tempo todo, sem parar. A felicidade estava estampada nos rostos daqueles(as) estudantes, ficou evidente que valeu a pena.

Ao voltar à atenção então para outro grupo, vi um rosto familiar e chamou-me a atenção, pois estavam jogando “o caçador” com alguns(algumas) colegas. A estudante em questão, em sala, pouco ou quase nada interage com os colegas e, na quadra, não foi diferente, mesmo quando os(as) estudantes estavam bem próximos dessa estudante e conversas ocorriam entre os(as) outros(as), ela permanecia quieta, sempre distraída em seu mundo. Os colegas pareciam não perceber sua presença e ela parecia não se incomodar. A quadra é um espaço onde os(as) estudantes acabam se soltando, não se sentindo presos às amarras impostas consciente ou inconscientemente pelas quatro paredes da escola, mas essa estudante continua distante, ausente em ambos os espaços.

Estudos complementares

Hoje, nos reunimos na escola para uma formação continuada, a instituição mantenedora intitula-a como “Formação em Ação”, foi o primeiro dia em que nos reunimos após uma greve de três semanas que culminou com a retirada do Projeto de Lei 04/2019.

Como participo apenas nos períodos da tarde e da noite nessa escola, perdi a parte inicial que se deu pela manhã, mas, no retorno do almoço, as equipes

estavam reunidas para debater alguns questionamentos que foram colocados pela manhã. Os(as) professores(as) tiveram de responder as seguintes questões que foram apresentadas no vídeo: O que podemos fazer para reduzir o índice de reprovação dos alunos? O que fazer para aumentar a média dos alunos? Como os nossos alunos aprendem? Estamos respeitando as maneiras pelas quais cada um dos alunos está aprendendo? O que você pode fazer para que o estudante mantenha o interesse e queira aprender ainda mais? Parece que a prosa pela manhã foi boa, pena não poder estar presente.

No período da manhã, os(as) profissionais reuniram-se em equipes e discutiram com seus pares as questões citadas anteriormente e, no início da tarde, houve uma plenária das discussões ocorridas pela manhã. Alguns momentos foram tensos, embora, nessa escola, nunca sejam tranquilos, alguns(algumas) nunca se manifestam, outros(as), entretanto, sempre participam.

Registrei em uma folha os pontos levantados pelos(as) docentes e pedagogos(as), procurei não interferir no posicionamento feito, mas não tenho certeza com relação às palavras pronunciadas, numa conversa fala-se rápido e nem tudo se consegue transcrever com exatidão. Acredito que as ideias expressas, consegui manter nos registros.

A docente Targeryan fez uma observação em relação às questões solicitadas pela SEED:

O que podemos fazer para reduzir o índice de reprovação dos alunos? O que fazer para aumentar a média dos alunos? Como os nossos alunos aprendem? Estamos respeitando as maneiras como cada um dos alunos está aprendendo?
(PROFESSORA TARGERIAN)

Essa docente questionou o fato de a escola sempre ofertar atendimento diferenciado aos(as) estudantes com necessidades especiais e nas avaliações externas isso não lhes ser ofertados. Segundo ela, parece ser incoerente essas perguntas vindas da mantenedora, sendo que ela parece não reconhecer as especificidades dos(as) educandos(as). Não houve menção favorável e nem desfavorável em relação à fala da professora.

Após mais algumas colocações, mudando um pouco o foco das perguntas apresentadas e diante de uma fala de um(a) professor(a) a respeito dos(as) estudantes que não querem assistir a sua aula, a pedagoga Catelyn comentou que,

sempre após o intervalo, é necessário fazer um arrastão nos corredores para que eles(as) adentrem às salas de aula, pois ficam no corredor e não querem entrar. Ela ainda disse que, numa conversa com alguns pais, e diante de seu comentário que os(as) estudantes ficam nos corredores e da necessidade de fazer o arrastão, um pai relatou que os(as) estudantes gostam de vir à escola, entretanto, não gostam de estudar (pai de um estudante do EM).

Após as conversas terem se desviado um pouco da discussão central, a professora Targeryan, indignada com a questão propositiva encaminhada pela instituição mantenedora: “O que você pode fazer para que o estudante mantenha o interesse e queira aprender ainda mais?” fez a seguinte colocação: *“Em sala, apenas cinco alunos ficam quietos e prestam atenção nas explicações”*. Alguns colegas concordaram com a professora, disseram não ser diferente em suas aulas.

Durante as discussões que permearam a tarde, fiz a seguinte consideração com o grupo em que estava participando:

As questões apresentadas pela instituição, de forma implícita, colocam as perguntas de uma maneira que já está consolidado dentro das escolas que o professor é responsável por tudo, pela aprendizagem, pelos resultados sejam eles, positivos ou negativos, pela participação do aluno e pela aprovação ou reprovação, isentando a sociedade de qualquer responsabilidade que ela tenha, assim como o aluno e a família. Todos temos parcelas de responsabilidades neste processo, inclusive os professores, entretanto, nós, professores, não somos os únicos. (PROFESSORA)

Outro fator que citei durante a discussão foi a questão apresentada: “O que fazer para aumentar a média dos alunos”?

Não deveríamos nos preocupar com a média, alcançar a média serve apenas como índice, a questão deveria ser em que poderíamos contribuir para que o aluno alcance o conhecimento, o pleno domínio de suas ações, sua autonomia, sua capacidade de refletir diante de todas as situações que ele vivencia dentro da escola. Esta sim poderia ser a questão encaminhada pela instituição. Percebe-se que as questões elaboradas estão carentes de discursos democráticos. (PROFESSORA)

A conversa fluiu positivamente neste sentido, vários(as) colegas fizeram colocações muito semelhantes. Como estava participando ativamente da conversa

não consegui anotar seus pronunciamentos.

Os(as) agentes I e II estavam presentes nas discussões, as colocações feitas por eles(as) que estão do lado de fora das salas de aula, mas ao mesmo tempo presentes e participativos em toda a movimentação que ocorre dentro dos espaços escolares, trouxeram contribuições.

Uma agente fez a seguinte ponderação:

Há muito tempo, eu fui professora dos anos iniciais e percebo uma grande diferença em relação aos alunos que temos agora. Os alunos que tive tinham interesse em estudar, ansiavam pela aprendizagem, hoje vejo vocês professores, se esforçando para que os alunos se interessem e poucos participando.
(AGENTE II)

Apesar de a discussão ter começado a levantar questões reflexivas, ela foi direcionada para outros fins, segundo a equipe que estava gerenciando o encontro, havia outros encaminhamentos a serem dados, deixando a entender que as reflexões levantadas eram desnecessárias. Mais uma vez, parece que o “trem passou”, mas como havia outras atividades para realizarmos naquele momento, não poderíamos adentrar esse trem. Novamente, a escola curva-se aos objetivos prescritos por demandas externas a ela, deixando de discutir seus conflitos internos.

Conflitos na Semana Cultural

Durante cada ano letivo, alguns dias são reservados para uma atividade cultural. Como normalmente tais dias são concentrados em uma mesma semana, ela é chamada Semana Recreativa e Solidária. Embora nos últimos anos, tenhamos solicitado a organização coletiva do evento, ou seja, que ele seja organizado por uma equipe representante de cada disciplina, o evento continua se constituindo de forma autoritária, sem a colaboração de todos(as).

Independentemente das questões internas específicas do grupo de docentes, acabamos abraçando o evento em função de algo maior. O intuito é desenvolver o senso de organização coletiva, o trabalho em equipe e espírito de liderança, além de demonstrar o espírito solidário da comunidade escolar para aqueles(as) que necessitam, bem como valorizar a função social da escola.

Entre as diversas atividades desenvolvidas durante a referida semana, temos uma que consiste na apresentação de dois casais (não está especificado no

regulamento do evento como devem se compor esses casais e nem os(as) estudantes a sugeriram de forma diferente do habitual) de cada turma acompanhado da bandeira organizada por elas.

Há alguns dias, a turma pela qual sou responsável, em aula de outro(a) docente, organizou a participação desses desfiles em que alguns(algumas) estudantes ofereceram-se e, aparentemente, sem divergências, decidiram com tranquilidade essa ação da Semana Cultural, consistindo na participação de duas meninas e dois meninos, entre os dois meninos, um deles é nosso estudante “ser de luz”.

Numa pesquisa etnográfica, assim como em outras, não temos condições de participar de todas as ações. No caso desta pesquisa, em especial, faço os registros a partir de minha percepção e das informações que me são relatadas. O fato é que dois dias após essa organização, em decorrência de alguns incômodos gerados a partir de comentários surgidos dentro da própria turma, a estudante que desfilaria na companhia do “ser de luz” desistiu de participar e a sugestão levantada pelas meninas da turma foi a de substituir esse estudante por outro da sala.

No mesmo dia em que tomei conhecimento do fato, dirigi-me à sala para solucionar o impasse de forma que não constrangesse o estudante, mas também com cuidado para que meu posicionamento não fosse mal interpretado pelo restante da turma ou que viesse a fomentar a discriminação já instalada por parte do grupo.

Apenas perguntei em sala aos(as) estudantes se alguma menina gostaria de participar da ação, foi um silêncio total, então eu apenas me dirigi ao “ser de luz” e disse:

Se você não se sentir envergonhado de desfilarmos na companhia desta pessoa aqui que já tem vários fios de cabelo branco, de minha parte, eu terei a maior honra em te acompanhar, pois aposto que iremos arrasar na quadra da escola, isso sem falar dos outros professores que irão ficar com inveja de minha pessoa. (PROFESSORA)

O estudante abriu um sorriso, como sempre faz quando falamos diretamente a ele, um sorriso desses que alegra nosso dia, que faz todos os problemas afastarem-se por um determinado tempo, fazendo-nos sentir privilegiados em todos os momentos de nossas vidas. Eu preciso registrar aqui que ter esse estudante em minha sala é um prazer, pois sua alegria em, simplesmente, conseguir pegar uma

borracha que, algumas vezes, encontra-se a poucos centímetros de distância é contagiante, não tem como não nos sentirmos contagiados por sua determinação e felicidade, além de que seu sorriso é mais poderoso do que muitos medicamentos.

Enfim, antes mesmo que o estudante se manifestasse e eu esperava que fosse favorável, como num passe de mágica ou não, duas estudantes que antes não haviam se manifestado, ofereceram-se para participar.

Enredada pela inocência do “ser de luz” que pouco vê de maldade nas pessoas, deixei-me romantizar pelo súbito interesse de algumas estudantes e apenas sorteei entre as duas, uma para acompanhá-lo.

O comportamento depende de quem está presente

Ao entrar em sala em uma de minhas turmas e fazer a chamada, alguns(algumas) estudantes contaram que uma das estudantes que não estava presente encontrava-se no setor pedagógico, pois a professora da aula anterior havia pedido que ela se retirasse de sala. Ainda de acordo com comentários dos(as) estudantes, a professora solicitou sua saída em decorrência dela não estar realizando nenhuma das atividades propostas.

Dei à turma as orientações gerais de início de aula e retirei-me para atender por alguns minutos um(a) responsável por outro(a) estudante que me aguardava. Na correria de organizar tudo a tempo, acabei me esquecendo da estudante que estava fora de sala. Gostaria de registrar que essa estudante, até então, apresentava um relacionamento amigável com os colegas em sala, pelo menos foi a impressão que tinha até o momento.

Fiquei ausente por menos de dez minutos, ao retornar, essa estudante aguardava-me do lado de fora da sala, estava cabisbaixa e visivelmente chateada. Ao vê-la, fiquei imaginando que ela tivesse recebido algumas advertências no setor pedagógico e que a expressão ‘chateada’ fosse decorrência disso.

Aproximei-me já perguntando para a estudante: *“Por que não está lá dentro trabalhando com os colegas? Desta forma não conseguirá terminar hoje. Vamos, te mostro as atividades.”*

Ela então me olhou e respondeu: *“Não quero ficar lá dentro, os alunos me disseram quando cheguei que eu fui expulsa, que fique para fora. Eles não me querem por perto.”* Na esperança de motivá-la a participar da aula, perguntei: *“Onde*

é melhor ficar? Lá no setor pedagógico rodeada de adultos ou aqui em sala, próximo de seus colegas?” Para minha surpresa, ela respondeu: “Lá em cima, professora, a pedagoga conversa comigo, bem diferente de minha casa onde ninguém tem tempo para mim e ela não me humilha como o pessoal da sala e alguns professores”.

Nesse momento, não quero discorrer nenhuma consideração, apenas registrar que nunca presenciei nenhum ato de humilhação de outros(as) professores(as). Já em relação aos colegas da turma, presencio alguns momentos de discórdia, alguns comentários pejorativos, discriminatórios, em relação a colegas da sala, nada muito direcionado a nenhum(a) estudante em especial, mas não observei ações explícitas de exclusão.

Entrei em sala acompanhada pela estudante, nenhum comentário ocorreu, nenhuma brincadeira indesejada, tudo na mais perfeita harmonia. Se houve humilhação da parte de alguns(algumas) ou de vários, minutos antes de eu chegar, com minha presença, o comportamento dos(as) alunos(as) foi de completa união.

Essa estudante está fazendo a mesma série pela terceira vez, mora com a mãe, uma tia, a avó e alguns primos. No ano de 2019, a família ainda não compareceu no colégio para ver os rendimentos da estudante. Constantemente, ela falta, esquece o material e não realiza as tarefas escolares em casa. Alguns dias, está agitada, comunicativa e, em outros, apresenta-se desmotivada e apática.

Monitores

Na escola onde a pesquisa está sendo realizada, cada docente é responsável por uma turma, cabendo-lhe cuidar dos assuntos organizacionais, devendo ser o profissional a atender primeiramente, as demandas apresentadas pela turma.

Esse docente responsável escolhe, juntamente com a turma, dois(duas) estudantes para serem o monitor(a) e vice monitor(a). Esses(as) discentes responsabilizam-se por registrar no mural as avaliações e trabalhos que os(as) professores(as) marcam, comunicar aos demais que faltaram às atividades a serem realizadas, a recolherem qualquer tipo de informe que chegar para ser repassado aos(as) colegas, são também eles(as) quem fazem o controle diário de faltas e comunicam o setor pedagógico no final do mês, quando algum(alguma) estudante precisa ser encaminhado ao setor pedagógico por motivo de doença, indisciplina ou

outra razão, é responsabilidade dos(as) monitores acompanharem. Normalmente, a escolha do(a) monitor(a) e vice é feita pelo(a) docente e estudantes num processo democrático de eleição.

Em conversa na sala dos(as) professores(as), outro dia, ouvi o relato de outra docente a respeito dos(as) monitores(as).

Há alguns dias, essa docente, que é responsável por uma determinada turma, disse que os(as) monitores(as) dessa turma não foram escolhidos(as) conjuntamente com a participação da professora, mas pelos(as) colegas de turma. Segundo o relato da docente, esses(as) monitores(as) não estavam realizando adequadamente suas funções, eles(as) sempre faltavam, chegavam atrasados(as) e não cumpriam as determinações do cargo, pois, de acordo com o ponto de vista da professora, espera-se que os(as) estudantes-monitores(as) sejam um modelo em organização, participação e respeito dentro de suas turmas.

Diante da percepção dessa docente, como as funções não estavam sendo cumpridas, ela destituiu os dois(duas) discentes e colocou outros(as) dois(duas) na função. Os(as) dois(duas) estudantes destituídos frente à mudança de monitor pela professora, numa ação coletiva, rebelaram-se. No dia seguinte, na saída da escola, essa docente encontrou seu carro riscado.

Professores na luta

Nos dias 02, 03 e 04 de dezembro, boa parte dos(as) docentes da escola esteve presente na Assembleia Legislativa na luta contra a nova PL do governo, que altera suas aposentadorias. O clima dentro da escola, entre docentes, estudantes, pais e equipe foi de grande tensão. Humores alterados, discentes ansiosos(as), professores desanimados(as) e revoltados(as) faziam-se presentes todo o tempo. A incerteza às vésperas do encerramento do ano letivo foi um sentimento constante durante a semana na escola. Com certeza, a desesperança esteve permeando o coração de todos(as) os(as) que estiveram envolvidos(as) nesse espaço, talvez por razões diferentes, mas, nas falas de docentes, estudantes, funcionários e pais, o clima de incerteza e desesperança era facilmente perceptível.

4.7 MOVIMENTAÇÕES A PARTIR DO DIÁRIO

A pesquisa por meio de sua metodologia etnográfica, usando a observação participante demonstrou a ação do currículo oculto através dos relatos do diário citados anteriormente neste capítulo. A partir do diário, gostaria de refletir no próximo capítulo a respeito das questões demonstradas no currículo oculto que me mobilizaram.

Em relação à categoria que trata dos ensinamentos escolares – crença, valores e atitudes, ela leva-nos a dar uma atenção especial às atitudes dos(as) estudantes desenvolvidas no espaço escolar que se apresentam carregadas de performatividade e os valores e as crenças permeadas de submissão.

Os(as) discentes que apresentam baixo rendimento escolar dependem da percepção profissional dos(as) professores(as), que, em muitos momentos, acabam não ocorrendo. Profissionais alterados(as) e desanimados(as) diante da falta de respeito por parte de alguns(algumas) estudantes, um conselho de classe carregado de discriminação e preconceito e uma relação entre discentes onde a diferença, pelo que foi percebida, é pouco foi respeitada.

Na tentativa de minimizar os aspectos do currículo oculto apresentado, a construção dessa categoria movimentou-me a refletir, no próximo capítulo, sobre a possibilidade de desenvolver práticas educativas pelos(as) professores(as) de Matemática que venham auxiliar na emancipação de nossos(as) estudantes.

Na categoria que trata dos aspectos de uma sociedade capitalista – obediência, individualismo e conformismo, os efeitos de uma sociedade capitalista tornaram-se bastante evidentes, demonstrando poucos relatos de resistência a esse cenário. Os traços de obediência, conformismo e individualismo são fortes e, em especial, nas aulas de Matemática. Essa categoria também demonstrou que entre os demais atores(atrizes) escolares, o individualismo destacou-se, pois, o diálogo e a busca por soluções coletivas, apresentaram-se em minoria.

A obediência mostrou-se partícipe até mesmo nos momentos em que a indignação era esperada. Também se percebe traços de preconceito em relação às diferenças e ao gênero por parte dos distintos segmentos dos atores(atrizes) escolares. Entretanto, notamos docentes trabalhando em prol de aprendizagens sociais mais acolhedoras, demonstrando respeito e vínculo com os(as) estudantes que condizem com as necessidades da comunidade escolar, levando-nos a pensar que existem caminhos possíveis para chegar à qualidade na educação apresentada por Sussekind e Maske (2020), onde se respeitam as diferenças de cada indivíduo,

que se reconheça o progresso de cada estudante, assim como seu tempo de aprendizagem. Uma qualidade que compreenda os saberes plurais de todos(as) os(as) envolvidos(as) nesse processo e que valorize a arte da docência.

A construção dessa categoria movimentou-me a refletir, no próximo capítulo, sobre práticas que a escola precisa desenvolver junto à comunidade escolar que venham a contribuir para que esses tensionamentos presentes do currículo oculto sejam minimizados.

Em relação à categoria que demonstra a interferência dos órgãos externos à escola, percebemos a intervenção dos projetos apresentados pelo órgão central no ano de 2019. Porém, eles parecem não caminhar de acordo com os objetivos traçados pela maioria dos(as) atores(atrizes) escolares, visto que a aceitação por grande parte do grupo foi de resistência. Verificamos que eles são elaborados externamente, sem consulta à comunidade, o que propicia sua não aprovação. A busca por resultados favoráveis aos projetos mobilizou a comunidade a ponto de proporcionar vários momentos de discussão, levando a comunidade a discussões coletivas. Embora uma parte dos projetos não tenha sido aceita pela comunidade, a insistência por resultados melhores nas avaliações centralizadas permaneceu até o término do ano letivo.

Dessa forma, a categoria levou a refletir sobre essas propostas advindas de órgãos externos à escola que não estão em consonância com as necessidades da comunidade. Também gostaria de mobilizar a reflexão em relação aos(as) atores(atrizes) escolares e sua clareza em relação a essas avaliações e suas intencionalidades.

Em relação à categoria que demonstra as questões comportamentais, percebemos que se formam dentro desse espaço escolar conflitos em vários momentos e, em especial, quando a diferença fica em destaque. Embora os(as) estudantes estejam sempre em grupos, compartilhando suas alegrias e conquistas, com a mesma facilidade entram em conflito, apresentando muita dificuldade em dissolverem-nos sem o auxílio de adultos.

Entretanto, os(as) estudantes demonstraram também uma solidariedade e afetividade em relação a alguns(algumas) docentes que não passaram despercebidos(as) durante a pesquisa. Gostaria de refletir sobre a possibilidade de a escola desenvolver caminhos que venham contribuir no gerenciamento dos conflitos, de forma que a solidariedade, a empatia e o companheirismo tornem-se mais

presentes.

Em relação à categoria que demonstra as relações familiares, identificamos que há um diálogo constante, se não com todos(as), porém, com uma grande parte da comunidade. Percebemos também uma ausência total de um pequeno grupo de familiares. Ademais, identifica-se que os(as) discentes que apresentam divergências na conduta no espaço escolar são, na maioria das vezes, de familiares distantes da escola.

Pensando em caminhos para minimizar essa ausência familiar, gostaria de movimentar a reflexão a respeito de ações que a escola poderia desenvolver para que não se torne descontextualizada da realidade da comunidade escolar acarretando um distanciamento por parte de alguns familiares.

Na categoria que trata da resistência às regras, a pesquisa esteve atenta aos conflitos existentes que compõem as mais variadas relações, conflitos entre estudantes, conflitos durante as reuniões com professores(as) e equipe diretiva-pedagógica, conflitos entre os(as) atores(atrizes) escolares e o órgão central.

Houve também a percepção da carência presente na relação entre setor pedagógico e os(as) educandos(as) em alguns turnos, fator que precisa ser fortalecido. A relação entre os pais e os professores também é um elemento a ser fortalecido, principalmente com aquelas famílias que apresentam dificuldades de compreensão com o sistema educativo ofertado pela escola pública.

A partir desses elementos apresentados, a categoria mobilizou a refletir a respeito de como esses conflitos podem interferir ou auxiliar nas aprendizagens sociais desenvolvidas pelos(as) alunos(as) no âmbito escolar.

Diante de todo o exposto no diário e nos movimentos que ele proporcionou até aqui, pretendo refletir a respeito das problemáticas apresentadas no capítulo a seguir.

5. REFLEXÕES A PARTIR DOS RESULTADOS

Apresento, na sequência, o exercício analítico realizado a partir de alguns excertos do diário. O exercício analítico que será apresentado foi organizado em três etapas, quais sejam – apresentar as unidades de análise (conceitos), que podem permitir refletir a respeito das movimentações apresentadas ao final do capítulo 4 e que se demonstraram nas ações implícitas do currículo oculto; fundamentar essas unidades de análise a partir dos teóricos críticos do currículo que estudam o currículo oculto; e trazer excertos do diário que dialoguem com esses conceitos (unidades de análise).

No exercício analítico que apresento, para além dos objetivos anunciados, pretendo refletir sobre as práticas do currículo oculto que visem tanto à manutenção da hegemonia dominante como à luta contra hegemônica nos intramuros da escola.

Consideramos importante responder a finalidade desta pesquisa, pois, de acordo com Silva (2016), se conseguirmos desocultar o currículo oculto que permeia os espaços escolares, ele tornar-se-á menos eficiente. Supostamente é essa a possibilidade que vai nos permitir almejar mudanças dentro dos espaços escolares.

A construção da análise foi materializada a partir dos aspectos e elementos do currículo oculto presentes nesse espaço, as quais apresentei em categorias, subdivididas em: ensinamentos escolares (as crenças, atitudes e valores); os aspectos de uma sociedade capitalista (obediência, individualismo e conformismo); interferências externas à escola; questões comportamentais; relações familiares e resistência às regras.

A partir das observações desveladas nas categorias, pretendo, a partir daqui, refletir sobre: práticas desenvolvidas pelos(as) professores(as) de Matemática com foco na emancipação dos(as) estudantes; ações escolares junto à comunidade escolar que minimizem os aspectos de uma sociedade capitalista; a participação dos(as) atores(atrizes) escolares em relação aos órgãos externos à escola; o gerenciamento de conflitos em relação às questões comportamentais; ações escolares visando à participação da comunidade escolar e à resistência às regras escolares e sua positividade e/ou negatividade.

Depreendo, a partir dos estudos, que o currículo oculto tem como definição de

termo o conteúdo implícito, muitas vezes, inconsciente e que acompanha as atividades escolares. Compreendo, no currículo oculto, o ensino da submissão, do preconceito e do individualismo, mas também da autonomia e da solidariedade.

Gostaríamos de lembrar que alguns excertos apresentados no capítulo 5 fizeram parte de um artigo publicado na Revista Paranaense de Educação Matemática¹⁶.

5.1 PRÁTICAS EDUCATIVAS DESENVOLVIDAS PELOS (AS) PROFESSORES(AS) DE MATEMÁTICA COM FOCO NA EMANCIPAÇÃO DOS(AS) ESTUDANTES

Muitos episódios dentro do espaço escolar, principalmente, os relacionados às atitudes tornam-se carentes da presença de autonomia dos(as) estudantes. Os(as) discentes em decorrência de vários fatores impostos implicitamente pela escola (na vida cotidiana escolar apenas obtém-se instruções, em pouquíssimos momentos, há o compartilhamento na construção de normas e regras), por meio da orientação familiar e do que percebem no convívio social, apresentam-se aos espaços escolares sempre prontos a receberem ordens, anseiam por comandos.

Para que a referida socialização seja mais eficaz, é necessário que as novas gerações se vejam obrigadas a seguir as pautas estabelecidas por alguém com autoridade e a quem devem necessariamente obedecer, costuma-se também recorrer, para isso, a uma infinidade de medidas coercitivas que, se possível, costumam ser aplicadas de maneira seletiva. (SANTOMÉ, 1995, p. 23).

De acordo com Althusser (1985), a escola é um aparelho ideológico de Estado e, na escola, a criança aprende a ter um comportamento adequado (sempre esperando para realizar um comando), aprende aspectos da moral, da consciência cívica e profissional.

Algumas das observações realizadas dentro de sala demonstram as situações indicadas por Santomé e Althusser.

[...] eles(as) aguardam o comando para se organizarem, falta autonomia da parte deles(as) e, com frequência, apresentam dificuldades nessa

¹⁶ Revista Paranaense de Educação Matemática, v.8, n.17, p. 178 – 200, 2019.

organização, decidir coletivamente parece um grande problema, constantemente solicitam minha intervenção para resolverem onde devem sentar ou em qual ordem dentro da sala podem dispor as carteiras. (MACHADO, 2019, p.57,58.)

Qualquer encaminhamento que destoe do considerado rotineiro (padrão normalizado) traz dificuldades para ser equacionado sem o auxílio de um(a) docente. (MACHADO, 2019, p.58)

Outro aspecto do currículo oculto percebido nos intramuros da escola refere-se aos valores e comportamentos. Identificamos aspectos relacionados a esses elementos, uma vez que os alunos acabam dando maior importância a alguns valores, comportamentos, mas não o concedem a outros.

Logo na entrada do turno desse dia letivo, antes mesmo de irmos para a sala de aula, a direção comunicou os(as) docentes que, a partir daquele dia, o recreio seria dividido. Os(as) estudantes do sexto ano passariam a fazer o intervalo num primeiro momento e, após o término do intervalo deles(as), os(as) estudantes do sétimo e oitavo ano fariam seu intervalo. Segundo Sam (direção), o intervalo foi dividido em dois momentos, pois estava ocorrendo muito tumulto entre eles(as) e algumas agressões com os(as) estudantes dos sextos anos (MACHADO, 2019, p. 57).

Hoje, ao pedir a um(a) estudante que também apresenta bom rendimento que desse um auxílio a um(a) colega que estava com dificuldade, ouvi dois comentários desses(as) estudantes: “...risos, você tá ferrada, vai passar o resto da aula explicando”.; “Vixi, tá ferrado, você vai ter de ajudar aquele lá.” (MACHADO, 2019, p. 54).

Nesses dois últimos excertos, cabe uma comparação importante a respeito dos valores impostos pela sociedade e pela escola aos alunos. Em relação ao intervalo dividido, eles apresentam, nesses momentos, comportamentos diferentes do apresentado em sala e na presença de um professor. Os conflitos entre estudantes que passam despercebidos dentro da sala de aula ou que não geram,

com a mesma frequência, agressões físicas, parecem apresentar-se de forma diferente no intervalo, onde se sentem mais libertos da presença dos(as) docentes. Ou poderíamos desconfiar que as atitudes positivas destinadas aos(as) colegas sejam apenas como Apple (2006) caracteriza, o comportamento do aluno na escola em detrimento de um esperado elogio, ou seja, “os alunos aprendem a falsear determinados aspectos de seus comportamentos para conformarem-se ao sistema de recompensas existentes na maior parte das salas de aula.” (APPLE, 2006, p. 127).

Outro fator que vale ressaltar é a postura da instituição e dos(as) profissionais da educação frente aos conflitos existentes, às regras e às orientações, ou seja, essas normas e valores que não estão explicitamente associadas às metas e aos objetivos, mas que implicitamente fazem parte do funcionamento da escola. Parece pouco provável que a escola saiba lidar com as questões que fogem da obediência e do conformismo, visto que o caminho trilhado pela escola foi separar os intervalos em vez de lidar com o conflito existente.

O último excerto apresentado também demonstra, de forma evidente, a maneira como os(as) alunos(as) que não estão entre os melhores resultados ou entre os que são considerados por alguns(algumas) profissionais como “os(as) bons(boas) estudantes” e que tentam passar despercebidos(as) dentro do espaço, assim como evidencia o preconceito que alguns estudantes têm em relação aos(as) colegas.

Esse excerto traz ações do currículo oculto que necessitam ser percebidas pelos(as) docentes.

[...] os(as) estudantes que apresentam um rendimento inferior parecem estar sempre se escondendo no meio do grande grupo, quanto mais passarem despercebidos(as) pelos(as) colegas e professores(as) melhor será, alguns(algumas) sequer relacionam-se com os(as) demais (MACHADO, 2019, p. 52).

Esse excerto do diário remete às ponderações de Santomé (1995), que salienta sobre os(as) estudantes que apresentam dificuldades nas tarefas escolares e que aprendem cedo dentro do espaço escolar que:

[...] tropeçar em dificuldades nas tarefas acadêmicas se converte numa marca que indica certo grau de “torpeza”, de deficiência da qual eles não merecem estar onde estão, portanto, algo que necessitam de esconder se não quiserem defrontar-se com problemas maiores (SANTOMÉ, 1995, p. 163).

Contudo, também nos demonstra como, para alguns(algumas) estudantes, a performatividade leva-nos a um individualismo e ao desrespeito com os(as) colegas. Se pretendemos desenvolver o respeito à diferença, a acolhida aos(as) nossos(as) estudantes dentro desse espaço, perceber os disfarces que eles(as) desenvolvem torna-se necessário.

Compreendo que a correria do dia-a-dia dentro das escola acaba conduzindo a ação do(a) docente a algo mais robotizado, impossibilitando ou inviabilizando as ações, pois a jornada por si só já é extensa e não proporciona, de acordo com Santomé (1995), atualizações que venham, de fato, contribuir com o desenvolvimento do trabalho em sala, muito menos, proporcionar reflexões. Entretanto, se ela não ocorrer, o trabalho nesse espaço acaba se desenvolvendo apenas pelo hábito, o que não contribui para perceber as ações que precisam ser modificadas, tais como a coerção que se desenvolve com facilidade no espaço escolar.

Os(as) profissionais da disciplina de Matemática, por estarem juntamente com os profissionais de Língua Portuguesa em maior carga horária na presença dos(as) estudantes precisam ser os(as) mais cuidadosos em relação a essas situações.

A pesquisa apresentou diversos momentos das relações desenvolvidas durante as aulas de Matemática e não refletir sobre o papel do docente de Matemática seria como não aproveitar o trem que está passando, pois todos os momentos em que a reflexão puder ser instalada, deve ser aproveitada.

É cultural, em nossa sociedade, a relevância dada a disciplina de Matemática e reconhecemos que, dentro das suas aulas, muitas relações de poder desenvolvem-se. Essa relevância fica muito evidente quando percebemos que os(as) estudantes e familiares acabam dando maior importância às considerações emitidas pelos(as) docentes de Matemática do que as de docentes de outras disciplinas. O fato de poucos(as) alunos(as) apresentarem resultados elevados nessa disciplina também contribui para a relevância que acabam lhe destinando. Não tenho aqui a pretensão de entrar no mérito ou não da disciplina, mas de

aproveitar as observações realizadas durante essas aulas para sensibilizarmos os(as) profissionais da disciplina a refletir sobre sua contribuição em relação aos(as) estudantes, contribuições que estão além dos conteúdos específicos, ou seja, do currículo explícito, mas que são tão relevantes quanto eles, pois compreendem o currículo oculto e auxiliam nas aprendizagens sociais.

A disciplina de Matemática está permeada de relações de poder que se constituíram historicamente e que ainda se fazem presentes tanto em nossa sociedade quanto nos espaços escolares. O fato de muitas questões normalmente não serem discutidas nas aulas de Matemática, principalmente as que se referem à diferença, ao gênero e à diversidade, assim como questões relacionadas à cultura e à política, acabam contribuindo para a manutenção dessas relações de poder, pois ao não se discutirem determinados assuntos na sala de aula, deixamos transparecer que a escola é neutra e, bem sabemos, que não é o caso.

Justamente, em decorrência desses fatores, justifico que a percepção e a responsabilidade dos(as) profissionais da disciplina de Matemática sejam mais fluentes. A reflexão constante, diariamente, a atenção e o cuidado com todos(as) os(as) estudantes e, principalmente, com os(as) mais vulneráveis, podem proporcionar uma escola mais igualitária e laica para todos(as).

Desenvolver práticas educativas que reconheçam as diferenças entre os(as) estudantes e que respeitem o tempo de cada discente pode contribuir para minimizar essas relações de poder que ainda estão presentes. Percepção, reflexão, respeito aos(as) diferentes estudantes assim como ao seu tempo-espço poderão auxiliar na promoção de uma educação que caminhe mais para a emancipação de nossos(as) educandos e menos valorização à performatividade que se instala em todos os ambientes.

Outro fator que precisa ser considerado é a representação social que o(a) estudante tem em relação ao(a) docente da disciplina de Matemática como severo, rígido e inacessível. Atitudes mais sensibilizadoras por parte desses profissionais colocam em descrédito o estigma já consolidado para a disciplina e isso contribui para que o(a) docente torne-se mais confiante aos olhos dos(as) estudantes, de modo que a relação faça-se mais consistente.

O acolhimento aos mais vulneráveis faz com que se sintam capazes, faz com que se percebam tão “seres de luz” quanto os demais, e essas iniciativas por parte do(a) docente podem desencadear atitudes mais solidárias até mesmo por parte de

outros(as) estudantes que, em decorrência de práticas mais individualistas, acabam também não percebendo o quanto a solidariedade precisa ser disseminada.

5.2 AÇÕES ESCOLARES JUNTO À COMUNIDADE ESCOLAR QUE MINIMIZEM OS ASPECTOS DE UMA SOCIEDADE CAPITALISTA

Dois fatores muito presentes nos espaços escolares e que são pertinentes ao currículo oculto são a obediência e o conformismo, que se mostraram com muita clareza no espaço escolar pesquisado. Os(as) alunos(as) estão tão acostumados dentro da escola a serem tratados com inferioridade sempre que apresentam baixo rendimento nas disciplinas e quando são tratados de forma diferente impressionam-se. De certa maneira, as instituições escolares estão organizadas de tal modo que o(a) estudante com rendimento altamente satisfatório vai ser visto com “bons olhos” pelos(as) professores(as) e o(a) estudante fraco(a) será visto com “certo” desprezo. Giroux (1986), refere-se a esses(as) professores(as) como “não-receptivos”. As minhas observações demonstram algumas situações em que, de fato, a ação do professor corrobora com essa desigualdade.

No excerto apresentado a seguir, o comentário do aluno demonstra que não é comum alguns(algumas) docentes dedicarem-lhe a atenção. Novamente, reforço a necessidade dos(as) docentes estarem atentos a esses alunos(as), serem atenciosos e incentivarem-nos na mesma medida em que se dedicam aos demais e, em especial, os(as) profissionais da disciplina de Matemática, pois normalmente é onde os(as) estudantes acabam apresentando maiores dificuldades. Giroux (1986) salienta a importância do(a) docente estar atento a essas relações sociais no intuito de que elas venham a propiciar o desenvolvimento intelectual do(a) estudante e não o contrário, principalmente por parte dos(as) alunos(as) que compõem o grupo dos(as) oprimidos(as).

Em conversa com um estudante durante a aula, enquanto conferia seus cálculos de Matemática, ele fez uma confissão que não esperava ouvir. Ele apresenta dificuldades na disciplina, “enrola-se” com certa frequência, por isso, na medida em que percebo uma abertura, busco uma justificativa para que ele não se sinta diferente dos outros e chamo para que sente ali perto de onde estou, sempre usando a desculpa de que ele

pode me auxiliar na chamada, já que conhece todos os colegas pelo nome e eu, não. Entretanto, hoje, ao concordar em sentar-se próximo à minha mesa, ele fez a seguinte pergunta: “Por que professora você sempre me quer por perto?” Fiquei olhando para ele enquanto pensava em como responder sem perder o contato que já havia estabelecido com ele (MACHADO, 2019, p. 64).

Outra observação que se torna contundente abordar é em relação ao individualismo, postura presente nos(as) alunos(as) e que não percebem que estão apenas reproduzindo os desejos da sociedade.

Para Santomé (1995), a sociedade possibilita que todos possam frequentar a escola, mas se o sujeito não obtiver êxito ou se persistirem as diferenças, então as responsabilidades voltar-se-ão à individualidade. “As responsabilidades do insucesso escolar localizam-se, assim, fora do controle das organizações sociais existentes.” (SANTOMÉ, 1995, p. 35).

Ao caminhar pela sala de aula, esclarecendo dúvidas em relação ao conteúdo, ouvi o nome de um educando e lembrei que ele havia sido citado em conselho de classe como sendo um estudante que não participava das aulas, ficava só no celular e conversando com seu colega. No momento do conselho, não consegui recordar quem era esse estudante. Ao identificá-lo, percebi que, de fato, essas observações do conselho não são infundadas. Tentei estabelecer um diálogo com ele na tentativa de resgatá-lo, visto que apresenta notas baixas. Recebi a seguinte resposta. (MACHADO, 2019, p.49). “Os professores estão sendo muito ignorantes por falarem de mim no conselho, eu não sou burrinho como os outros que não fazem. Se tenho nota baixa é porque não estava interessado em realizar as atividades, tenho problemas fora daqui e que interferem dentro da escola.” (ALUNO DA TURMA 4, 2019, p. 51)

Há algumas semanas, venho prestando atenção a dois(duas) estudantes em especial, um do sexo masculino com alto rendimento, que se comunica com todos em sala, mas tem sempre uma expressão de superioridade. A outra, do sexo feminino, apresenta um rendimento baixo,

tem déficit de atenção, toma medicamento controlado diariamente antes de vir à escola. O segundo apresenta maior dificuldade de sociabilização do que o anterior. Noto que sempre que um deles pergunta algo a respeito do conteúdo, o outro, depois, faz um comentário depreciativo, um comentário daqueles que somente quem está muito próximo consegue ouvir, a troca de farpas parece acontecer já há algum tempo, mas acabou comentando um outro colega que parece não ter afinidade com nenhum deles. Ao perguntar a outros(as) colegas da turma durante uma conversa descontraída, estudantes com melhor rendimento tendem a sair em defesa do colega que apresenta um bom rendimento e os(as) discentes com rendimento um pouco abaixo saem em defesa do(a) estudante de baixo rendimento. (MACHADO, 2019, p. 60 e 61)

Em uma turma, tenho observado o comportamento social dos(as) estudantes que apresentam bom rendimento em relação aos que apresentam um rendimento mais baixo, comecei a fazer essa observação também na sala, após o comentário do educando, dias anteriores, que alguns são “burrinhos”. Os(as) discentes que apresentam um rendimento favorável estão sempre realizando as atividades, interagem com todos(as) em sala, conversam com os(as) docentes, pedagogos(as) e equipe diretiva. Sua relação com os(as) outros(as) colegas, os(as) que apresentam um rendimento inferior, já não é na mesma proporção dos(as) com rendimento favorável. Tenho percebido que há certo tipo de deboche dirigido somente a alguns(algumas) colegas entre aqueles(as) que apresentam baixo rendimento. É como se alguns(algumas) estudantes que apresentam um rendimento inferior tivessem conquistado um espaço entre certos grupos e outros(as) não, pois são poupados(as) de certos comentários. Poucos(as) parecem que conseguem infiltrar-se em alguns grupos e serem isentos(as) de comentários, porém, com aqueles(as) que não há muita afinidade, eles(as) acabam sendo menosprezados(as) pelos(as) colegas, claro que são comentários sempre sutis e quando não há a presença do(a) professor(a). Se o(a) docente não estiver com o olhar voltado às relações desenvolvidas no espaço escolar, acaba não percebendo. Também observei que os(as) estudantes que apresentam

um rendimento inferior parecem estar sempre se escondendo no meio do grande grupo, quanto mais passarem despercebidos(as) pelos(as) colegas e professores(as) melhor será, alguns(algumas) sequer relacionam-se com os(as) demais. (MACHADO, 2019, p.51 e 52)

Santomé (1995) explica a existência das capacidades individuais que estão relacionadas ao sucesso escolar e ao triunfo social. Segundo ele, existe todo um trabalho de convencimento de que há “[...] condicionalismos genéticos ou, o que é a mesma coisa, das suas possibilidades e limitações inatas para desempenhar postos de trabalho e funções sociais” (SANTOMÉ, 1995, p. 35). Dessa forma, fica mistificado que existe uma herança genética que proporcionará tanto o sucesso quanto o insucesso escolar, reforçando, assim, o individualismo, consequência de uma sociedade capitalista. A educação-escola como reprodutora sociocultural, como Aparelho Ideológico de Estado, acaba compactuando no sentido de permitir o individualismo dentro dos espaços escolares, mesmo que seja de forma inconsciente.

Outro fator que nos leva a refletir como aspecto do currículo oculto presente é a expressão do(a) discente em relação aos *demais* “...*não sou burrinho como os outros que não fazem...*”. O preconceito, a discriminação, a indiferença, o individualismo reverberam nesse comentário. Se comentários assim foram proferidos na presença de um(a) docente, desconfia-se que, nas rodas em que os(as) professores não se fazem partícipes, a discriminação e o individualismo imperam com mais fluidez e os(as) estudantes que apresentam maior dificuldade devem sentir-se vulneráveis e sozinhos nos intramuros de uma escola.

Uma observação que se apresentou com características fortes nessa categoria e que reverbera fatores citados anteriormente é, as relações de poder que se desenvolvem nas aulas de Matemática. Esse excerto demonstra reflexos dessa relação de poder.

Minha surpresa foi grande, quando, após explicar-lhes o que ocorreu e dar algumas opções do que fazer, não houve críticas e nem questionamentos. Os(as) estudantes não se manifestaram contrários a nada que expus. Pode ser que alguns(algumas) docentes considerem essa reação dos(as) discentes como algo benéfico ou positivo, mas, no

meu ponto de vista, a falta de reação deles(as) entristeceu-me. Ou tentar gerir a organização em nada surtiu efeito sobre eles(as) ou consideraram o(a) docente algo muito distante a ponto de não o criticar, pelo menos não em sua presença. (MACHADO, 2019, p. 59)

No final do dia, uma professora, que chegou há poucas semanas ao colégio, abordou-me. Ela perguntou o que precisa fazer para que os(as) educandos(as) portem-se da mesma forma como eles(as) portam-se quando eu estou em sala. De acordo com essa professora, quando os(as) estudantes veem-me chegando, já vão comentando e começam a organizar-se. Ainda relatou que entrou, esses dias, na minha aula e que eu estava falando com eles(as) e havia silêncio em sala. Como não entro em aulas de outros(as) professores(as), não havia notado o comportamento diferente deles(as) em relação aos(as) docentes, em especial, os(as) mais novos(as) no estabelecimento. (MACHADO, 2019, p. 65)

Giroux (1986) alerta que o currículo oculto precisa desenvolver práticas que estejam envolvidas com o processo de transformação de nossos(as) estudantes. Entretanto, o silêncio apresentado demonstra muito mais da reprodução do que da transformação que precisa ser desenvolvida nesse espaço. O fato dos(as) estudantes não demonstrarem, na presença do(a) professor de Matemática, sua insatisfação em relação às mudanças ou alterações não combinadas anteriormente indica as relações de poder já enraizadas nas aulas de Matemática. A minha tentativa em desenvolver um contrato didático com meus(minhas) estudantes parece ter apresentado poucos resultados até agora, pois o silêncio dos(as) discentes demonstra mais dessa relação de poder do que o contrato didático que se almeja construir coletivamente. Se assim fosse, a construção democrática do contrato didático poderia ter reverberado muito mais num momento em que se esperava os questionamentos advindos dos(as) estudantes.

Situações como essas apresentadas demonstram que a desconfiança precisa ser uma característica pulsante nos(as) atores(atrizes) escolares. O diálogo, a comunicação e a escuta precisam estar presentes nos intramuros da escola e, em especial, por parte dos(as) docentes.

Já no último excerto apresentado, o comportamento dos(as) estudantes antes do início da aula de Matemática e que foram percebidos por outro docente de uma disciplina da área das Ciências Humanas também reverbera o condicionamento dos(as) estudantes desenvolvidos no decorrer dos anos escolares e que deixam explícito como luzes as relações de poder construída historicamente entre a disciplina de Matemática e os(as) estudantes.

Outra relação apresentada nesse espaço escolar e que se torna relevante citar é os conflitos gerados entre os(as) docentes escolares e que precisam conciliar objetivos mais próximos dos almejados para esse espaço e as necessidades dos(as) estudantes. Para Santomé (1995), esse é um fator primordial se desejamos uma educação de qualidade.

A proposta trazida pelo setor pedagógico era analisar os conteúdos dispostos no Referencial Curricular do Paraná e comparar com o utilizado atualmente no intuito de verificar as divergências e propor alterações. Entretanto, antes mesmo de começar a analisar a organização como se apresenta no RCP, algumas questões foram levantadas por alguns(algumas) docentes e acabaram ocupando todo o debate do encontro. Para esse encontro, eu tinha a intenção de levantar alguns questionamentos que pudessem nos levar a refletir coletivamente, como, por exemplo, a forma como está organizado nosso currículo, os conteúdos apresentados no Referencial, a sua importância, por que esses conteúdos e não outros. Não pretendia fazê-lo no intuito de levantar polêmicas, mas no sentido de refletirmos sobre a organização escolar. Entretanto a urgência que se apresentou foi para outras questões. A conversa tomou outros rumos quando o docente Sandor disse não ser obrigado a ensinar o(a) estudante o que ele(a) não aprendeu nos anos anteriores, que ele não é obrigado a servir de “cuia” para os(as) professores(as) que não fizeram seu trabalho. Uma grande discussão gerou-se a partir de sua fala. Tanto docentes discordando do seu posicionamento quanto concordando em partes com essa posição. Dois(duas) docentes alegaram não saber como trabalhar com os(as) discentes que apresentam baixo rendimento, disseram que se tiver de trabalharem com eles(as), o que farão com os outros(as)? O professor

Theon argumentou que os(as) bons(boas) estudantes não podem ser prejudicados(as) em decorrência dos(as) que apresentam baixo rendimento. Argumentei que não importa o nível em que nossos(as) estudantes chegam, precisamos avançar com os(as) que já se apropriaram do conhecimento específico e, ao mesmo tempo, tentarmos orientar e resgatar os(as) que estão em defasagem. O docente Sandor alegou ser impossível fazer isso, que a responsabilidade não é dele. Posicionei-me novamente argumentando que, para muitos(as) educandos(as), a escola é o único caminho para tornar-se um sujeito com autonomia, além do que faz parte de nossas obrigações enquanto professores(as). A conversa foi bastante tensa, enquanto docente da escola pública indignei-me com algumas posições de colegas que compactuam com a discriminação e exclusão dos(as) mais oprimidos(as), alguns(algumas) professores(as) também colocaram um posicionamento favorável à minha ponderação. O docente Tyrion fez a observação de que é principalmente na escola pública que as diferenças mais se fazem presentes, que nossa tarefa não é fácil, mas que não podemos desistir enquanto formadores(as) de sujeitos autônomos(as). (MACHADO, 2019, p.67 e 68)

De acordo com Santomé (1995, p. 200):

Só uma comunidade docente reflexiva, crítica e dotada de uma grande bagagem teórica e prática pode planificar e desenvolver deliberadamente propostas curriculares que façam com que essa vida cotidiana que tem lugar nas escolas seja verdadeiramente educativa e de interesse para todas as crianças.

Constatamos a partir das observações apresentadas nesse último excerto, e concordando com Santomé (1995), que a escola ainda tem um longo caminho a percorrer para que consiga plenamente desenvolver junto à comunidade escolar práticas educativas que minimizem os tensionamentos que se apresentam presentes nesse espaço. Entretanto, percebemos também que os momentos de reflexões e conversas ainda não são suficientes. Somente a ampliação dessas discussões e com apontamentos educativos mais consistentes, poderemos visualizar um cenário mais propício para o espaço escolar.

Apple (2006), entretanto, adverte que o conflito é inerente ao convívio social

e que a cooperação feliz é algo desejado pela sociedade, mas que, na prática, ela não se apresenta nesse formato. Compreendo, portanto, que os tensionamentos são parte do processo deste convívio.

Outro fator que precisa ser evidenciado e que demonstra a falta de interação entre equipe diretiva e o corpo docente pode ser observado nos excertos que seguem.

Só então compreendi os boletins de ocorrência, muitas questões tratadas pela equipe diretiva e pedagógica não chegam aos(as) docentes, como se não falar sobre determinados fatos ocorridos interferisse na gravidade da ação. (MACHADO, 2019, p. 66)

A decisão foi tomada pela equipe diretiva da escola, os(as) docentes não gostaram muito dessa divisão, comentaram entre seus(suas) colegas que a ação prejudicaria as decisões em grupo, mas não se opuseram também, muito menos fizeram alguma sugestão. Em nenhum momento, os(as) docentes referiram-se à sociabilização dos(as) discentes que seria comprometida com a ação. (MACHADO, 2019, p. 57)

Os dois excertos demonstram que não há consonância na divulgação dos conflitos vivenciados dentro do espaço escolar, visto que muitos docentes não estão cientes de todos os percalços enfrentados pela equipe diretiva. Os que vivenciam os espaços de uma escola e desfrutam de todas as formas de ações que são realizadas nos intramuros sabem o quão corrido e o quanto conflitos são gerenciados em seu interior cotidianamente, entretanto a parceria precisa estar presente entre todos os segmentos. Os(as) atores(atrizes) escolares compõem uma equipe e devem discutir esses conflitos e todos(as) precisam colaborar para a formação dos(as) estudantes, assim sendo, descentralizar das pessoas que compõem a equipe diretiva. A escola precisa avançar em relação a essas discussões, pois não as socializar não irá diminuir os conflitos existentes, apenas silenciá-los.

Outro fator que necessita ser discutido é a confirmação do que Santomé (1995, p. 36) considera e que compõe claramente aspectos do currículo oculto.

O sistema educativo costuma ser pensado a partir de determinada imagem de como são os meninos e as meninas, como se desenvolvem etc., de tal forma que todos os alunos e alunas que apresentarem uma conduta que não esteja de acordo com as do modelo vão ser marginalizados, segregados.

No excerto apresentado a perpetuação do comportamento esperado para o menino e a menina no espaço escolar faz-se presente.

Ao adentrar o setor para pegar um protocolo, acabei presenciando uma situação, a meu ver, desnaturalizada. Havia uma estudante que estava sendo atendida por um(a) dos(as) cinco profissionais que estão presentes no período. Ao passar próximo do local onde estava a estudante, ouvi o(a) profissional que estava atendendo dizer: “Você acha que essa atitude é adequada para uma menina?” A discente nada respondeu e os questionamentos continuaram: “Uma menina precisa saber como se comportar na escola”. Ela continuou a nada dizer. Infelizmente, meu protocolo já estava em mãos e mais nada tinha a fazer ali, permanecer para poder acompanhar a conversa não seria adequado. Com muita angústia e revolta de não poder me manifestar, sai da sala. (MACHADO, 2019, p. 62)

É importante e necessário que a escola e seus(suas) atores(atrizes) desvinculem-se das práticas de perpetuação de estereótipos. As práticas de libertação e de transformação que os espaços escolares precisam desenvolver não condizem com essas reproduções. Com certa frequência, acabamos representando, nesses espaços, práticas desenvolvidas pela sociedade que dizem respeito à imposição de comportamentos considerados “adequados” ou “apropriados” para os indivíduos. Faz-se necessário que, no espaço escolar, essas práticas não se manifestem e, para isso, precisamos estar atentos aos próprios discursos que permeiam a escola.

5.3 A PARTICIPAÇÃO DOS(AS) ATORES(ATRIZES) ESCOLARES EM RELAÇÃO AOS ÓRGÃOS EXTERNOS À ESCOLA.

Para Santomé (1995), a escola apresenta uma estreita relação com outras esferas da sociedade. Muitas vezes, as interferências apresentadas em decorrência dessa relação ficam explícitas no currículo prescritivo escolar e muitas vezes as interferências dos órgãos externos acabam compondo o currículo oculto que permeia os espaços escolares.

Dois fatores bem presentes que foram observados como decorrência dessas interferências dos segmentos externos foram a cultura da performatividade disseminada entre os(as) atores(atrizes) escolares e as avaliações centralizadas que ocorreram durante o ano de 2019.

Giroux (1986) de acordo com Merelman (1980) informa que, para esses fatores,

[...] a pouca ou nenhuma preocupação com as maneiras pelas quais as instituições e grupos poderosos influenciam o conhecimento, as relações sociais e os modos de avaliação que caracterizam a textura ideológica da vida escolar (GIROUX, 1986, p. 81).

Os excertos apresentados na sequência demonstram, como indica Santomé (2004), que as questões externas alteram a rotina escolar e planificam novas exigências para a escola.

Embora nos meios de comunicação já se veiculasse há dias essa proposta, oficialmente para escola só chegou algumas semanas depois. Interessante perceber que parte dos(as) interessados(as) são os últimos a serem informados(as). Os meios de comunicação realmente executam sua função, a notícia de um projeto (do qual a escola ainda não tinha conhecimento) disseminou com muita rapidez entre os(as) estudantes e familiares, gerando muitas discussões entre os atores(atrizes) escolares, pais vindo à escola para saber quando se iniciaria e pais que compareceram se mostrando contrários ao projeto. Quando, enfim, fomos comunicados oficialmente do projeto, a justificativa foi que, através dele, poderíamos melhorar o índice de aprovação, pois, de acordo com os

dados levantados pelo órgão central, muitos(as) estudantes corriam o risco de reprovação. Em 24 de novembro, os(as) docentes, equipe diretiva e equipe pedagógica reuniram-se para conversar sobre o assunto. Os(as) docentes foram unânimes em posicionarem-se contrários à proposta, se algum(alguma) apresentava-se favorável, não se manifestou. A equipe pedagógica e equipe diretiva apresentaram posicionamentos diversos, entretanto, todos puderam expor seus posicionamentos com argumentações válidas de ambos os lados. Em decorrência da não aceitação da proposta por parte dos(as) docentes, a equipe diretiva optou por fazer uma consulta com todos os segmentos da escola incluindo professores(as) do Ensino Fundamental, Ensino Médio, discentes do Ensino Fundamental, Ensino Médio, agentes I e II, setor pedagógico, responsáveis pelos(as) discentes do Ensino Fundamental, responsáveis pelos(as) discentes do Ensino Médio e equipe diretiva. Ao término desse processo, constatou-se que houve um empate no resultado entre favoráveis e contrários à proposta apresentada pelo órgão central no início de novembro, cabendo o voto de desempate ao presidente do conselho escolar que optou por acatar a posição do grupo que não aceitou o projeto para o ano de 2019. Os principais argumentos para considerar o projeto não viável foram de que ele deveria ser apresentado no início do ano como uma proposta, devendo constar no Plano de ação e no currículo explícito, assim não ser apresentado quase no final do trimestre. (MACHADO, 2019, p.74 e 75)

De acordo com o excerto apresentado, a proposta enviada pelo órgão central gerou muitas discussões dentro do espaço escolar, o que é sempre um caminho válido e que a escola realmente precisa ampliar, que são as conversas, as escutas, a participação. Entretanto, o que percebemos foi que as discussões que se sucederam, se deram a partir de temas que não compactuavam com as necessidades e anseios dessa comunidade, pois, se assim fosse, a aceitação estaria presente desde o início de sua divulgação, mesmo sendo ela através dos demais meios de comunicação. Para Santomé (2004), as resoluções sobre as escolas ocorrem sempre por membros externos a elas.

Além disso, ficou evidente que o objetivo do órgão central estava voltado ao

índice de aprovação, fator atrelado ao econômico para o Estado. O índice de aprovação é parte considerada ao se compor o resultado do IDEB que será divulgado no próximo ano, assim como, entendo o quanto para alguns segmentos da sociedade esse resultado é importante, pois se atrela a melhoria da qualidade na educação ao resultado no IDEB. Para os que percorrem os intramuros da escola, sabemos que isso não é a verdade.

Embora em momento algum, estas questões foram levantadas, em muitos dos(as) profissionais que estão presentes na escola, essa desconfiança, se fez presente. Além disso, a escola está preocupada com a aprendizagem e o desenvolvimento dos(as) estudantes, o que fica evidente a discordância dos interesses apresentados pelo órgão central e a escola.

Outro fator evidenciado pela pesquisa foi a ênfase dada pelo órgão central em relação à Prova Paraná, que foi instituída no ano de 2019 nas escolas estaduais, de forma que sua ação tomou destaque no espaço escolar, seja por sua insistência, por sua quantidade, seja pelo tempo que o órgão central “sugeriu” que fosse destinado aos descritores dessa avaliação. Alguns excertos do diário demonstram essas ações.

A conversa esteve durante toda a tarde voltada à Prova Paraná, que, até esse momento, já ocorreu dentro das escolas estaduais em sua primeira fase, parece haver uma programação de quatro fases para o presente ano. Aos poucos, fui percebendo que a oficina foi preparada para uma conversa de fins específicos sobre essa avaliação externa. (MACHADO, 2019, p. 71)

Ficou claro durante a tarde de conversa que, em muitas escolas da região, os(as) docentes estão sendo pressionados(as) a trabalharem os descritores, em que houve baixo rendimento. Essa não foi uma angústia geral, mas muitos(as) estão se sentindo acuados(as) dentro de seus espaços de trabalho. (MACHADO, 2019, p. 72)

A expressão “Prova Paraná” começa a ser ouvida com mais frequência e, embora até o ano passado, ela não fizesse parte da organização desse espaço escolar e nem do órgão central, algumas rotinas começam a ser

alteradas em sua decorrência. No início da tarde, os(as) docentes que já estavam na escola nesse mesmo dia no turno anterior, ficaram agitados(as) por conta da etapa a ser realizada em decorrência dos possíveis problemas a surgir. Não demorei a perceber quais problemas os(as) professores(as) referiam-se. (MACHADO, 2019, p. 73)

A insistência do órgão central para que se destinem maiores cuidados em relação aos descritores apresentados nessa avaliação e que não houve bons resultados assemelham-se aos moldes traçados por organizações externas à escola, por exemplo OCDE, OMC e Banco Mundial, que acabam modificando a educação e as suas intencionalidades.

De acordo com Vieira (2009), essa busca incessante por melhores resultados diminui a autonomia que a escola precisa para atender as necessidades dos que perpassam por ela e transforma o cotidiano escolar em uma busca incansável por resultados melhores. Para Ball (2005), essas ações geram a performatividade e o gerenciamento desses espaços, assim como produz julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudanças.

Moreira (2009), Santos e Ferreira (2020), Ball (2001;2005) já demonstraram os prejuízos causados pela cultura da performatividade que se instala nos espaços escolares, minando os comportamentos de solidariedade e de coletividade. Os(as) docentes, se não estiverem atentos(as) a esses comportamentos e seus malefícios, muitas vezes, acabarão incentivando a busca por melhores resultados, contribuindo para a performatividade.

Ficou evidente pelo transtorno gerado dentro do espaço escolar que os objetivos desejados pelo órgão central não são os mesmos traçados nos intramuros dessa escola, pois, se assim fosse, a acolhida por parte dos segmentos da escola e, em especial, dos(as) estudantes teria sido muito maior. Em conformidade com Macedo (2019), o resultado dessas avaliações serviram mais para prestar conta a sociedade, no estilo de uma “marca” desse período sob o argumento de melhorias na qualidade da educação do que, de fato, uma ação que beneficiasse a emancipação dos(as) estudantes, pois, se a preocupação fosse a melhoria na qualidade da educação, outros fatores - como maior autonomia pedagógica e confiança nas instituições escolares, maior acessibilidade aos recursos financeiros,

reconhecimento, valorização dos profissionais que compõem esses espaços e melhores condições de assistência social aos(as) discentes vulneráveis - deveriam compor o projeto. Mas o que ficou evidente foi apenas uma corrida em busca de resultados mais satisfatórios em uma avaliação que teve o resultado divulgado para a sociedade.

Giroux (1986) também reforça sobre a importância do(a) docente estar atento à cultura escolar dominante que vai se instalando aos poucos nesses espaços,

[...] os professores deveriam considerar criticamente as questões da origem de tal cultura, de quem é a cultura que está sendo implementada, a que interesses ela serve, e como ela se inscreve e é mantida no discurso e nas práticas sociais da escola (GIROUX, 1986, p. 92).

A busca por bons resultados atrelado à qualidade na educação, para Santos e Ferreira (2020), induz as ações dos(as) atores(atrizes) escolares para que se busque sempre melhores resultados. Pelo clima gerado no espaço escolar, percebemos que parte dos(as) docentes desconfiaram das intencionalidades apresentadas pela proposta, mas não foi uma desconfiança geral, o que nos permite compreender que ela, a desconfiança, precisa pulsar mais nos espaços escolares.

5.4 O GERENCIAMENTO DE CONFLITOS EM RELAÇÃO ÀS QUESTÕES COMPORTAMENTAIS

Faz parte das atribuições escolares auxiliar os que passam por ela a gerirem suas vidas de forma que as relações que se desenvolvam tornem-se mais solidárias, a empatia seja mais presente e o companheirismo, uma prática constante. Elas fazem parte das aprendizagens sociais pelas quais a escola também é responsável. Giroux (1986) salienta que as escolas passaram a ensinar muito mais do que a ler, a escrever e calcular. Ela também passou a ter como finalidade as “crenças e valores transmitidos tacitamente através das relações sociais e rotinas que caracterizam o dia-a-dia da experiência escolar.” (GIROUX, 1986, p. 69).

Hoje, observando as turmas um e dois, percebi a insegurança que muitos(as) estudantes apresentam em momentos de argumentar com seus(suas) colegas a respeito do conhecimento escolar. Muitas vezes,

eles(as) saem em busca de apoio dos(as) docentes para sentirem-se mais seguros e completarem suas defesas junto os(as) colegas. Não notei essa insegurança diferente entre meninos e meninas, porém, nos(as) estudantes mais reservados(as), essa insegurança parece ser mais densa. (MACHADO, 2019, p. 79)

Dediquei-me a observar a relação entre estudante-estudante na turma dois. A relação entre eles(as) é de grande divergência em sala de aula, as decisões coletivas parecem abalar-se em muitos momentos. Parece não haver consideração no que os(as) colegas dizem. Hoje, vi uma estudante explicando a um colega como era para organizarem-se em sala. O menino ficou olhando para ela, ouviu tudo o que foi dito e depois simplesmente ignorou-a. Alguns minutos depois, esse mesmo menino veio me perguntar como era para organizarem-se. Respondi a ele que era exatamente como a colega havia explicado, ele não gostou muito da minha resposta, pareceu contrariado por ter de dar atenção a pessoas que ele não considera. Ou será por que a orientação veio de uma menina? Em sala de aula, na turma, os momentos de parceria parecem ser bem pouco presentes. (MACHADO, 2019, p. 77)

Os excertos apresentados demonstram situações as quais a escola vivencia que vão além dos conteúdos escolares e que compõem elementos das relações sociais, que ela precisa estar atenta. A insegurança parece estar presente entre os(as) estudantes quando se espera maior autonomia de suas atitudes, exigindo, portanto, acolhimento e ajuda a essa emancipação do(a) estudante, muito maior por parte dos profissionais da educação.

Também se torna necessário refletirmos a respeito do posicionamento de insegurança apresentado no excerto pelo estudante que se comporta de forma reservada nesse espaço. Segundo Santomé (1995), é preciso estar atento(a) aos alunos visíveis e invisíveis. Os visíveis compreendem os que apresentam uma conduta positiva ou negativa, mas que, ao final do dia, são lembrados(as) com maior facilidade. Entretanto, o excerto faz-nos ficar mais atentos aos invisíveis, os que propositadamente fazem questão de passarem despercebidos(as), pode ser que a insegurança faça-se constante nesses(as) estudantes e a invisibilidade seja uma

forma de não chamar a atenção.

De acordo com Santomé (1995), algumas considerações fazem-se necessárias em relação às aprendizagens sociais desenvolvidas no espaço escolar.

O curriculum que se desenvolve dia a dia nas salas de aula, o que os professores e professoras favorecem e estimulam, vai influenciar no comportamento do corpo discente em questões tão concretas como: a sua preocupação e participação na seleção dos conteúdos e nas tarefas de ensino e aprendizagem, na colaboração com o professorado e com os seus próprios companheiros e companheiras de modo a conseguir que o curriculum resulte mais relevante e que o clima que se constrói conduza ao trabalho reflexivo, crítico e solidário, etc.(SANTOMÉ, 1995, p. 127).

Cabe referir outro fator que se tornou evidente que concerne aos conflitos apresentados. Para Giroux (1986), os professores devem enaltecer os conflitos, pois é mais importante discutir e percebê-los do que a objetividade e o consenso.

Hoje, após o recreio, os(as) estudantes entraram agitados(as) em decorrência de um conflito que ocorreu durante o intervalo, vale lembrar que o intervalo aconteceu apenas entre alunos(as) da mesma série. Segundo relato dos(as) discentes, outras duas estudantes agrediram-se fisicamente no banheiro, uma das meninas ficou desacordada e o SAMU foi acionado. Eles(as) também relataram que o pescoço da menina desacordada estava com muitas manchas. Os(as) estudantes comentaram que a briga só aconteceu porque as discentes são do abrigo, um estudante afirmou que se elas não fossem, isso não teria ocorrido. (MACHADO, 2019, p. 76, 77)

Percebemos, através desse excerto, que os(as) alunos(as) ainda não sabem gerenciar os conflitos que emergem das relações sociais, visto que partem para a agressão física, sendo esta uma atitude negativa e que deve ser contestada, principalmente em um espaço onde a aprendizagem deve protagonizar, mas, gostaria de refletir, em especial, sobre o comentário do estudante que alegou ter ocorrido o fato por serem estudantes que moram no abrigo. A discriminação e o preconceito evidenciam mais um fator ao qual a escola precisa estar alerta.

É preciso deixar de lado as visões exclusivamente funcionalistas do ensino, visões em que só se dá importância aqueles conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que a cultura hegemônica valoriza e que as actuais

formas de funcionamento da sociedade procuram com um sentido reprodutor. A instituição escolar tem que ter suficiente liberdade e flexibilidade para que possam existir possibilidades de questionar esse modelo de sociedade e as suas repercussões sobre as práticas quotidianas nas salas de aula. Desta forma, essas resistências dos sectores da comunidade estudantil que pertencem às classes e grupos sociais trabalhadores ou aos grupos de marginais e pobres podem comprovar que o direito à educação e à igualdade de oportunidades no ensino não é um slogan eleitoral, para não dizer uma armadilha (SANTOMÉ, 1995, p. 135).

O posicionamento de Santomé (1995) faz-nos constatar que temos ainda um longo caminho a percorrer no espaço escolar se quisermos garantir as mesmas condições para todos(as), pois a cultura hegemônica está enraizada nos intramuros da escola. A escola é um Aparelho Ideológico de Estado, Althusser (1985) já advertiu sobre essa condição, exigindo, portanto, uma ação reflexiva constante por parte dos(as) atores(atrizes) escolares para que se minimize a hegemonia dominante de determinados segmentos da sociedade. A fala do estudante deixa claro como essa hegemonia dominante está inserida em nossa cultura, deixando a entender que, por ser morador(a) de um abrigo, não poderíamos esperar outro comportamento.

Outro aspecto que gostaríamos de destacar e que pode ser observado nos excertos a seguir, demonstrando, ao entendimento de Santomé (1995), como os fatores econômicos dominam e subordinam o que ocorre nos intramuros escolares.

Segundo ela, quando eles(as) param nos corredores para conversar com os(as) agentes, são bastante amorosos(as), cumprimentando-a calorosamente “Oi tia”, “Bom dia Tia”, “Tchau tia”, entretanto, quando por razões de falta de pessoal, em alguns momentos, elas ficam nas salas, atendendo eles(as) em decorrência da ausência dos(as) professores(as), aqueles(as) que as cumprimentam calorosamente nos corredores apresentam uma postura diferente, quando em sala de aula. Ainda de acordo com a “tia”, um estudante, há alguns dias, disse “Seu lugar não é aqui tia, é lá”. O estudante referiu-se ao balcão que fica no corredor, onde as agentes revezam-se e sempre há uma delas coordenando o corredor a partir do referido ponto. Ainda em desabafo, a agente comentou que, quando está atendendo os(as) estudantes dentro da sala de aula, ela sente-se como uma “figura decorativa”. (MACHADO, 2019, p. 80)

Conversando com uma agente 1, ela estava bastante angustiada. Segundo relato da agente, os(as) discentes não querem ficar em sala, “... precisamos professora, apelar para a bondade dos alunos, para que eles se sentem em suas carteiras e mantenham a sala um pouco organizada. Eles não nos xingam, mas deixam claro que não nos querem por ali”. (AGENTE 1, 2019, p.78). De acordo com essa agente, estar em sala com os(as) discentes é um sofrimento. Notei a angústia que ela estava passando, mas ao mesmo tempo lembro de ver essa mesma agente rodeada de estudantes no pátio da escola. Os(as) mesmos(as) estudantes que gostam de passar o intervalo conversando animadamente com os(as) agentes, não os(as) querem depois em sala de aula para atendê-los(as). (MACHADO, 2019, p. 81)

As observações apresentadas demonstram mais momentos de conflitos vivenciados pela escola, compreendendo comportamentos diferenciados pelos(as) estudantes dependendo do ambiente no qual eles(as) encontravam-se com os(as) agentes I. São conflitos que poderiam ser evitados se esses(as) profissionais não estivessem exercendo a função de atender aos(as) estudantes dentro das salas de aula. Entretanto, parece não ter surgido alternativa à escola que sente, em muitos momentos, a falta de professores(as) e funcionários(as), cabendo-lhe gerenciar os recursos existentes no momento, e lidar com falta de compromisso dos governantes em relação às suas responsabilidades. É evidente que a atitude da escola não é a ideal, pois não são profissionais contratados(as) para atenderem os(as) estudantes em sala. É mais um fator que precisa ser repensado, mas também compreendemos que a escola, de acordo com Giroux (1986), é um local onde os(as) estudantes aprendem a comportar-se em relação às normas e regras. Esses momentos podem também ser utilizados para ampliar habilidades valiosas para conviver em harmonia na sociedade.

Considero importante trazer também um excerto que demonstra haver uma luz ao final desse túnel permeado de conflitos. Uma luz que permite acreditar que a batalha ainda não está perdida

A escola hoje viveu momentos de grande solidariedade, companheirismo, coletividade e respeito e eu não poderia deixar de registrar: o docente

Ned Stark, que está ausente da escola, desde meados do primeiro semestre, esteve nos fazendo uma visita. Como trabalhamos há bastante tempo nesse espaço, a nossa felicidade em revê-lo foi grande, talvez não tenha comentado ainda, mas a escola apresenta uma rotatividade muito pequena de docentes, a maioria é efetivo, lotado há alguns anos nesse estabelecimento. Mas o que me chamou a atenção, em especial, nesse dia, não foi a felicidade do corpo docente em rever um colega de trabalho, mas o alvoroço que os(as) estudantes realizaram ao perceberem a presença do profissional. Aqui, neste diário, já relatei conflitos existentes entre estudantes-docentes, contudo, também me sinto visualizando a luz ao fim do túnel por relatar esses momentos de solidariedade e afeto. A alegria e empolgação dos(as) discentes fizeram-me perceber que existe, sim, uma relação positiva e sólida entre muitos(as) profissionais e estudantes, não me refiro apenas a professores(as), muitos dos(as) agentes I e II também têm um laço afetivo forte com eles(as). (MACHADO, 2019, p. 78)

A solidariedade, o companheirismo e a coletividade emanaram nesse excerto preenchendo-nos de esperança de que podemos esperar por dias mais suaves nos espaços escolares, pois a esperança não está perdida e existem sim, momentos de resistência em relação aos comportamentos esperados por uma sociedade capitalista.

5.5 AÇÕES ESCOLARES VISANDO À PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR

Outros dois aspectos do currículo oculto que permeiam os espaços escolares em momentos de conflito dizem respeito à aprendizagem social do(a) estudante e ao controle social. Apresentam-se algumas observações, resgatadas do diário, que ilustram a percepção dos pais/responsáveis em relação a conflitos, agressões e desrespeito aos docentes.

Os responsáveis foram convocados no mesmo período a comparecerem na escola e chegaram algumas horas depois, eles ficaram indignados

com o fato de serem chamados por esse motivo, alegaram ter responsabilidades maiores do que comparecer à escola cada vez que um(a) professor(a) se estressa. A equipe pedagógica ocupou boa parte de seu tempo, nesse dia, com a família. O docente argumentou junto ao setor pedagógico que de nada adianta a escola tentar oferecer um bom trabalho se a família não o vê dessa forma. Para o docente, a atitude do estudante apenas demonstra que a família dá nenhuma importância em relação à escola. (MACHADO, 2019, p. 82).

“Você vai descontar nota só por que meu filho colou?” (MACHADO, 2019, p. 83)

Constatamos que a família tende, em alguns casos, a não relativizar as ações de aprendizagem e controle social, como copartícipes da resistência, seja por vias que evoluem das manifestações físicas ou expressões orais dos(as) estudantes que negativam as relações junto aos seus professores. É como se a tarefa familiar se encerrasse a partir do momento em que o(a) discente está sob os cuidados ou no espaço da escola. Apple (2006), em conformidade com Sigel (1970), alerta sobre a escola apresentar-se como rival da família em diversas situações.

As instituições escolares mantêm laços estreitos com outras esferas da sociedade, ou seja, “o que acontece em cada uma delas repercute-se com maior ou menor intensidade, nas demais.” (SANTOMÉ, 1995, p. 13).

Ainda analisando a tarefa familiar que parece encerrar-se ao deixar o(a) estudante sob os cuidados da escola, os excertos a seguir confirmam a ação.

Alguns(algumas) docentes comentaram que a família da estudante já foi convocada em outros momentos na escola devido ao baixo rendimento escolar, mas a família até agora (mês de setembro) não havia comparecido. A família do estudante agressor (meu educando), até o momento, também não havia comparecido à escola, embora eu não tenha solicitado a presença da família, o estudante apresenta baixo rendimento escolar em Matemática e na maioria das outras disciplinas. (MACHADO, 2019, p. 85)

Os(as) responsáveis por alguns(algumas) dos(as) estudantes que apresentaram baixo rendimento na disciplina durante todo o ano, que foram chamados em vários momentos por alguns(algumas) professores(as), ainda não compareceram. (MACHADO, 2019, p. 87)

O fato desses estudantes frequentarem o espaço escolar com regularidade, mesmo que sem a presença da família, quando solicitada, faz com que a escola não tenha o respaldo dos órgãos sociais e do órgão familiar, de forma que acaba apenas à escola e aos que a compõe no cotidiano resolverem as interferências (ou prejuízos) causados a esses estudantes com a ausência de seus familiares. A sensibilização e o caráter de responsabilidade são alguns dos argumentos que a escola utiliza com esses familiares quando o contato torna-se possível, embora percebamos que tenham sido ineficientes. Entretanto, a escola não pode desistir, precisa continuar trabalhando arduamente para conquistar as famílias ausentes.

Essa prática de ausência não é total, pois os excertos também apresentam os momentos de participação da família nos intramuros escolares. O que demonstra que a presença da família é possível nesse espaço. O que a escola necessita é trazer os demais familiares, aqueles que passam o ano ausente da escola, para que se faça esse convívio. As famílias precisam perceber a escola como sua colaboradora, para desenvolver autonomia de seus(as) filhos(as) e não como uma instituição que não apresenta benefícios.

Muitos desses familiares, que tenho atendido nas últimas semanas, já estiveram em outros momentos procurando acompanhar um pouco mais de perto a vida escolar de seus(suas) filhos(as). Alguns pais sabem exatamente os dias de avaliações, seus valores, os conteúdos a serem avaliados e o grau de conhecimento adquirido por seus(suas) filhos(as). Mas, coincidência ou não, seus(suas) filhos(as), embora apresentem um rendimento que oscile entre o razoável e o não razoável, não são estudantes que correm riscos de reprovação. (MACHADO, 2019, p. 86,87)

Vivemos uma constante luta pela sobrevivência dentro das instituições escolares frente às imposições da sociedade. Procuramos, dentro do possível,

desenvolver nos(as) estudantes condições de governarem-se quando não se fizerem mais presentes nela (a escola). A sociedade espera que a escola prepare esse(a) discente para o convívio social, em contrapartida a escola espera que, nessa luta desigual travada com a sociedade, em prol dos(as) estudantes, a família esteja em seu apoio e não contrário a ela.

Outro fator que apresentou relevância nas observações realizadas foi sobre o descrédito de algumas famílias em relação à escola.

Alguns pais estão se valendo desse discurso de desvalorização que anda circulando no meio midiático, especialmente nas redes sociais, mediante diversos segmentos da sociedade para considerarem dentro da educação “tudo permitido”. Esse discurso de desvalorização sempre esteve presente, entretanto, ele tem ganhado maior representatividade. (MACHADO, 2019, p. 83)

Santomé (1995, p. 180) faz observações relevantes em relação a esse discurso, que tem permeado nossa sociedade.

As queixas sobre o mau funcionamento das instituições escolares estão na ordem do dia. Os confrontos entre as famílias e o corpo docente, inclusivamente, costumam-se ver refletidos nos meios de comunicação social. As famílias, todos os dias, exigem uma maior participação nas escolas e liceus, culpando o professorado, com excessiva prontidão e superficialidade, de todas as falhas e deficiências que observam no rendimento e na educação das suas filhas e filhos.

Muitas críticas sofridas pelos(as) docentes e pela escola são apenas críticas, sem nenhuma argumentação ou fundamentação, tanto por parte das famílias como por parte do restante da sociedade. De acordo com Santomé (2003), é comum que surja um clima de hostilidade para com os professores e para com a escola (em especial, a pública) sempre que surgem denúncias contra as instituições escolares por parte das esferas produtivas. Essas denúncias despejam sobre a escola todas as responsabilidades pelas crises vivenciadas no setor, como se coubesse ao espaço escolar o ônus das crises econômicas.

Para Santomé (1995), muitas dessas interferências que as famílias exercem sobre a escola são responsabilidade das próprias instituições públicas que não as neutralizaram. Da mesma forma, cabe a escola resgatar essas famílias que não se fazem presentes no espaço escolar.

As palavras resistência e resiliência, além da reflexão e responsabilidade, precisam estar presentes nas ações dos atores escolares cotidianamente. As intempéries que são enfrentadas pela escola diariamente são muitas, mas ela não pode desistir de seus objetivos primordiais da educação, portanto, precisa resistir, lutar, acompanhar e caminhar ao lado de todos os seus estudantes e, em especial, ao lado dos muitos seres de luz que se encontram nas escolas públicas. Santomé (2003, p. 240) colabora com essa intencionalidade, quando afirma que:

[...] é preciso esforçar-se para criar climas de debates e colaboração nas escolas para poder chegar a acordos que permitam construir projetos educativos em que os valores de abertura aos outros, de respeito, de tolerância e de solidariedade estejam presentes no trabalho particular de cada professor.

5.6 A RESISTÊNCIA ÀS REGRAS ESCOLARES E SUA POSITIVIDADE E/OU NEGATIVIDADE

Percebemos, por meio das observações, a presença do sentimento de resistência frente à instituição escolar compreendida, aqui, como uma condição que o(a) estudante utiliza para indicar seu sentimento de descontentamento e relutância em aceitar as determinações externas aos seus entendimentos e necessidades. Porém, a resistência nem sempre se coloca como uma proposta significativa e emancipatória para os aspectos de dominação a que se sujeitam os(as) discentes no interior da escola, pois tendem a revelar formas intencionais e sólidas de superar contratos pedagógicos, por exemplo, e constituírem suas próprias regras às situações que se apresentam como impositivas.

Os estudantes tornam-se bastante hábeis em “driblar o sistema”. Grande número deles nas escolas urbanas de áreas pobres, isto para não falar de outras áreas, adaptam de forma criativa seus ambientes de forma que possam fumar, sair da aula, colocar humor em suas rotinas, controlar informalmente a cadência da vida escolar e, de forma geral, tentar levar o dia. Nessas mesmas escolas, muitos estudantes vão ainda mais além. Eles simplesmente rejeitam os currículos oculto e explícito da escola. O professor que está ensinando matemática, ciências, história, orientação vocacional etc., é ignorado o mais possível. Além disso, o ensino velado da pontualidade, asseio, obediência e outras normas e valores de raiz mais econômica é simplesmente repudiado tanto quanto possível. A verdadeira tarefa dos alunos é a de sobreviver até que o sinal soe. (APPLE, 1989, p. 112).

Os excertos expostos na sequência demonstram a necessidade, que muitas vezes, os(as) estudantes utilizam para driblar as regras, o que, em muitos momentos, constituem-se em apenas infringir as normas estabelecidas, mas, em outros, demonstram o desprezo para com os(as) colegas.

Um grupo estava reunido na sala dos(as) professores, ouvi deles os seguintes relatos. Na semana anterior, alguns(algumas) estudantes do Ensino Médio gazearam a aula de uma determinada disciplina, a professora, na intenção de tomar providências em relação ao ato dos(as) estudantes, reteve a mochila deles(as) e a entregaria à direção no término do período, acho importante observar aqui que faz parte das responsabilidades do(a) docente comunicar à equipe diretiva caso tenha estudantes gazeando sua aula, a justificativa é que eles(as) são menores de idade e estão, nesse momento, sob a responsabilidade da escola. O fato é que esses(as) estudantes entraram quase ao término das aulas para pegarem a mochila e ao perceberem que elas haviam sido retidas, um dos estudantes agrediu verbalmente e fisicamente a professora. Ele empurrou a docente que, ao bater contra o vidro da janela, quebrou-o causando um barulho que chamou a atenção de outras turmas. Fisicamente, pode-se dizer que o empurrão do estudante não causou lesões visíveis na professora. (MACHADO, 2019, p. 88)

A ação relatada pelo grupo deixa evidente a rebeldia e/ou a necessidade de infringir as regras impostas pela instituição, o que se tem bem claro como sendo ações que preparam nossos(as) estudantes para a obediência e a aceitação de regras, de modo a portarem “adequadamente”, de acordo com os moldes da sociedade e, em especial, quando estiverem no mercado de trabalho. Entretanto, o que considero importante abordar, sobremaneira, as ações realizadas pelos(as) estudantes em relação à professora, que, cumprindo com suas responsabilidades notificou aos demais setores da escola a ausência deles(as).

A agressão dos(as) estudantes em relação à docente deixa evidente que, mediante um enfrentamento ou uma não aceitação de suas ações, a agressão torna-se a resposta mais aplicada, fato também evidenciado em outros momentos entre seus pares, quando não há a presença de um(a) profissional, o que evidencia que

tanto estudantes quanto os demais segmentos da escola apresentam dificuldades para administrar os conflitos que emergem no espaço. Poderia isentar, nesse ponto, enquanto escola e apenas responsabilizar as famílias e os(as) estudantes, porém, estando ciente da função social da escola e de suas responsabilidades, isso não se torna possível.

Ações como essa realizada pela docente, em algumas situações, tendem a inflar uma ação coletiva de resistência frente à instituição escolar. Considerando que se espera a obediência e o conformismo por parte dos(as) estudantes, vê-los numa ação de resistência é um fator positivo, tendo em vista que abandonar essa submissão seja primordial para alcançar uma sociedade futura menos desigual e mais livre, entretanto, as ações desempenhadas por esses(as) discentes não reverberam positivamente.

A dificuldade tanto dos(as) estudantes quanto dos(as) profissionais em gerenciar os conflitos provoca uma rachadura nas relações existentes nesse espaço e, sendo assim, dificulta o consenso e a expansão das aprendizagens sociais.

Nesse sentido, outro fator que reverberou nas observações refere-se aos momentos em que a resistência às regras conduziu atitudes e valores que feriram a integridade de seus próprios colegas, neste caso, alguns dos mais vulneráveis.

Entre as diversas atividades desenvolvidas durante a referida semana, temos uma que consiste na apresentação de dois casais (não está especificado no regulamento do evento como devem se compor esses casais e nem os(as) estudantes a sugeriram de forma diferente do habitual) de cada turma acompanhado da bandeira organizada por elas. Há alguns dias, a turma pela qual sou responsável, em aula de outro(a) docente, organizou a participação desses desfiles em que alguns(algumas) estudantes ofereceram-se e, aparentemente, sem divergências, decidiram com tranquilidade essa ação da Semana Cultural, consistindo na participação de duas meninas e dois meninos, entre os dois meninos, um deles é nosso estudante “ser de luz”. Numa pesquisa etnográfica, assim como em outras, não temos condições de participar de todas as ações. No caso desta pesquisa, em especial, faço os registros a partir de minha percepção e das informações que me são relatadas. O fato é que dois dias após essa organização, em decorrência de alguns

incômodos gerados a partir de comentários surgidos dentro da própria turma, a estudante que desfilaria na companhia do “ser de luz” desistiu de participar e a sugestão levantada pelas meninas da turma foi a de substituir esse estudante por outro da sala. (MACHADO, 2019, p. 92 e 93)

Ao entrar em sala em uma de minhas turmas e fazer a chamada, alguns(algumas) estudantes contaram que uma das estudantes que não estava presente encontrava-se no setor pedagógico, pois a professora da aula anterior havia pedido que ela se retirasse de sala. Ainda de acordo com comentários dos(as) estudantes, a professora solicitou sua saída em decorrência dela não estar realizando nenhuma das atividades propostas. Dei à turma as orientações gerais de início de aula e retirei-me para atender por alguns minutos um(a) responsável por outro(a) estudante que me aguardava. Na correria de organizar tudo a tempo, acabei me esquecendo da estudante que estava fora de sala. Gostaria de registrar que essa estudante, até então, apresentava um relacionamento amigável com os colegas em sala, pelo menos foi a impressão que tinha até o momento. Fiquei ausente por menos de dez minutos, ao retornar, essa estudante aguardava-me do lado de fora da sala, estava cabisbaixa e visivelmente chateada. Ao vê-la, fiquei imaginando que ela tivesse recebido algumas advertências no setor pedagógico e que a expressão ‘chateada’ fosse decorrência disso. Aproximei-me já perguntando para a estudante: “Por que não está lá dentro trabalhando com os colegas? Desta forma não conseguirá terminar hoje. Vamos, te mostro as atividades.” (MACHADO, 2019, p.94). Ela então me olhou e respondeu: “Não quero ficar lá dentro, os alunos me disseram quando cheguei que eu fui expulsa, que fique para fora. Eles não me querem por perto. ”Na esperança de motivá-la a participar da aula, perguntei: “Onde é melhor ficar? Lá no setor pedagógico rodeada de adultos ou aqui em sala, próximo de seus colegas?” (ALUNA, 2019, p. 94,95). Para minha surpresa, ela respondeu: “Lá em cima, professora, a pedagoga conversa comigo, bem diferente de minha casa onde ninguém tem tempo para mim e ela não me humilha como o pessoal da sala e alguns professores.” (ALUNA, 2019, p. 95). Nesse momento, não quero discorrer nenhuma

consideração, apenas registrar que nunca presenciei nenhum ato de humilhação de outros(as) professores(as). Já em relação aos colegas da turma, presencio alguns momentos de discórdia, alguns comentários pejorativos, discriminatórios, em relação a colegas da sala, nada muito direcionado a nenhum(a) estudante em especial, mas não observei ações explícitas de exclusão. Entrei em sala acompanhada pela estudante, nenhum comentário ocorreu, nenhuma brincadeira indesejada, tudo na mais perfeita harmonia. Se houve humilhação da parte de alguns(algumas) ou de vários, minutos antes de eu chegar, com minha presença, o comportamento dos(as) alunos(as) foi de completa união. (MACHADO, 2019, p. 95)

No primeiro excerto, a desistência da estudante em desfilar na companhia do ser de luz e/ou a sugestão de que o estudante seja substituído demonstra a resistência à organização realizada por um(a) profissional sem medir os efeitos que essa ação resultaria nos demais. Os estereótipos construídos socialmente em relação ao “belo” e ao “desejável” foram mais atuantes do que o “respeito” e a “empatia” as pessoas. No último excerto, a resistência às regras foi mascarada perante a presença de um(a) docente, mas declaradamente de desprezo quando na falta de um(a) professor(a).

Em ambos os excertos, a resistência às regras presentes na escola manifestou-se através de atitudes de desrespeito aos(as) colegas mais vulneráveis, o que perpetua ações visando ao bem estar de alguns(algumas) em detrimento dos(as) demais, o que demonstra mais um claro reflexo de ações de individualismo, julgamentos e competições, citadas anteriormente por Ball (2005).

Embora as escolas sejam espaços culturais marcados por relações complexas de dominação e resistência, o discurso oficial da escola despolitiza a noção de cultura e descarta a resistência, ou pelo menos a significação política da resistência. (GIROUX, 1986, p. 94)

A citação de Giroux (1986) leva a refletir que os momentos de resistência apresentados pelos(as) estudantes no espaço escolar não estão sendo compreendidos pelos(as) demais atores(atrizes) escolares, pois temos apresentado dificuldades na interpretação desses momentos de resistência. As ações de resistência, se discutidas no coletivo com os(as) estudantes, deveriam desenvolver

um trabalho de ampliação das aprendizagens sociais, entretanto, devido à demanda diária que se apresenta no espaço, fica claro que não está sendo desenvolvida a contento, reverberando apenas o lado negativo das ações de resistência. Também ficou evidente que a empatia nesse momento é substituída por insubordinação e desprezo, fatores que precisam tornar-se menos presentes no espaço escolar.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar esta pesquisa, houve várias indagações e inquietações que já se faziam presentes em minha vida profissional. As leituras, conversas, discussões e reflexões geradas durante esse processo moveram alterações no olhar, na percepção e na conduta desta professora de Matemática, autora deste texto. O currículo oculto que pouco havia percebido até então, embora já incomodasse, tornou-se visível, como se as cortinas tivessem sido retiradas e a luz começasse a penetrar no espaço.

No início, confesso que foi de uma forma lenta, acanhada, mas, com o passar das semanas e meses foi se tornando muito perceptível a ponto de indagar como ainda não o havia percebido. Foi um processo de aprender a desaprender, como nos afirma Catherine Walsh¹⁷, o que antes era-me naturalizado dentro desse espaço escolar, para reaprender novamente com um sentimento muito mais constante da desconfiança e da necessidade por mudanças.

O olhar para além das aulas de Matemática, fizeram-me perceber o quanto o currículo oculto precisa ser discutido nos intramuros da escola, o quanto ações de desrespeito, discriminação, de falta de desconfiança se instalaram nesse espaço e imploram por mudanças quando descortinados.

O currículo oculto desvelado nesse espaço escolar fez-me perceber que vivemos acomodados e envolvidos nos dilemas enfrentados diariamente e que pouco percebemos dessa cidade dormente em que a escola se transformou e, inclui nesta cidade dormente, todos os corpos docilizados que permeiam esse espaço. Assim, emerge a necessidade, de minha parte, de estar desvelando esse currículo oculto diariamente nesse espaço, mas também que, os demais atores(atrizes) também o façam. O incômodo e a desconfiança precisa se tornar uma prática mais presente nas ações de todos(as) que se fazem presentes.

Refletir, compreender, verificar, desocultar, vazar, perceber e reinterpretar o currículo oculto presente nas escolas é um caminho para que possamos agir sobre a realidade presente. De acordo com Santomé (1995), é preciso reinterpretar o currículo oculto que permeia os espaços escolares, descortinar o currículo que se faz oculto. D'Ambrósio e Lopes (2015) corroboram com essa questão ao afirmarem

¹⁷ A expressão “aprender a desaprender para reaprender” faz parte do vídeo de Catherine Walsh, disponível no endereço eletrônico <https://www.youtube.com/watch?v=e5XXKN5CM9Y&t=1260s>

que é preciso insubordinar-se criativamente, construindo práticas educativas que indiquem resistência e resiliência à ideologia dominante, ou seja, que sejam contra-hegemônicas.

O exercício analítico realizado indicou a existência de conflitos diariamente no espaço escolar e que, segundo Apple (2006), o currículo oculto reforça as regras básicas de convivência e quando não internalizadas pelos que se fazem presentes ao espaço, geram conflitos, o que deve ser aproveitado para provocar a reflexão. É preciso discutir, nos intramuros da escola, caminhos para atenuar os conflitos.

A ausência de atitudes autônomas, passividade dos estudantes em relação a certas regras naturalizadas pela escola e que poderiam, perfeitamente, ser questionadas foram facilmente percebidas, principalmente nas aulas de Matemática, levando a interpretar que os docentes dessa disciplina precisam ampliar o diálogo com seus(suas) estudantes.

O individualismo reverberou nesse espaço, estudantes com ações que visam apenas ao 'eu', em que o coletivo torna-se sempre um problema, demonstrando uma postura muito similar à praticada na nossa sociedade contemporânea e disseminando a cultura da performatividade, fator que precisa ser minimizado sempre que percebido.

Os valores e comportamentos contraditórios na relação estudante-estudante indicaram uma postura amigável a uma pessoa portadora de deficiência e outra de desprezo aos demais colegas, levando-nos a pensar que essa postura amigável esteja, na verdade, camuflando o desprezo, entretanto, na tentativa de agradar, de ser politicamente correto, acaba sendo manifestado um pouco mais de afeto, levando-nos a perceber que o companheirismo e a coletividade precisam ser incentivados nesse espaço.

Os momentos de resistência à instituição e de controle social, mas com ações agressivas a membros da escola, não são relativizados pela família, transparecendo algo muito perceptível aos que estão dentro da escola, a família não se posiciona como parceira da escola, mas também como impositora a ela. Não queremos sugerir que, a escola esteja sempre correta, pois compreendemos a dimensão de suas responsabilidades e que em muitas situações, a escola, infelizmente, também não trabalha para garantir a segurança de nossos(as) estudantes, apenas, que nestes momentos desvelados, a família não esteve em parceria a ela.

A escola tem muito ainda a progredir no resgate desses familiares, levando-os

a perceber que escola e família precisam ser parceiros e não colocarem-se com objetivos opostos. Dentre tantas menções de professores, pais e estudantes, destacamos, aqui, o discurso do estudante ao esclarecer seu ponto de vista sobre a perspectiva de que não seria um bom aluno, pois há, nesse depoimento, alguns indicativos de que o currículo oculto impregna a percepção de estudantes e docentes. O discente em questão se reconhece como diferente de outros colegas, apesar de encontrar-se em condições semelhantes de notas ou de destaque não positivo junto ao conselho de classe. As condições de fazer-se o ensino não sustentam o interesse e a reciprocidade desse estudante e ele também justifica essa dificuldade como sendo inerente aos fatores externos à escola. Como o currículo oculto aqui pode ser percebido? Respondemos: ele ajuíza valores; indica uma meta a ser alcançada por todos; instaura a condição de comparação entre o desenvolvimento de cada estudante e, por fim, contribui para que os conceitos indicados para a aprendizagem não se consolidem como referências de possíveis relações sociais.

A percepção de fatores externos à escola e, em especial, do órgão central de tentar disseminar a avaliação centralizada nesse espaço, assim como instigar a cultura da performatividade visando apenas aos resultados, mostrou-se bastante evidente, tornando imprescindível que os(as) atores(atrizes) escolares tenham clareza nas intencionalidades de órgãos externos.

O mergulho no microssocial de uma escola pública trouxe o sentimento de que há um longo caminho a ser trilhado, um caminho de luta, resistência, resiliência às mazelas propositivas daqueles que representam o poder do Estado, daqueles que representam o grande capital, pois muitas ações e observações realizadas indicam que o currículo oculto que permeia esse espaço escolar a partir do olhar de uma professora de Matemática, ainda é o da manutenção da hegemonia das classes dominantes, ou seja, constata-se que muito do currículo oculto presente nesse espaço escolar contribui para a manutenção da ideologia dominante. No entanto, é importante continuar desvelando esse currículo nos espaços escolares e reinterpretá-lo constantemente. Defendo, desse modo, que, diariamente, sejam criadas práticas educativas que permitam a descontinuidade das desigualdades sociais.

7. REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado: Notas sobre os aparelhos ideológicos de Estado**. Trad. Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Introdução crítica de José Augusto Guilhaon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ALTMANN, H. **Influência do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28, n.1, p. 77-89, jan./jun. 2002.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 18ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

APPLE, M. W. **Currículo e poder**. Educação e Revista, v. 14, n. 2. Porto Alegre, p. 44-57, 1989.

_____. **Ideologia e Currículo**. Trad. Vinicius Figueira. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ALVES, A. R. C. **O conceito de hegemonia: de Gramsci a Laclau e Mouffe**. Lua Nova, São Paulo, 80: 71-96, 2010.

BALL, S.J. **Profissionalismo, gerencialismo e performatividade**. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

_____. **Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação**. Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/dez. 2001.

BEYER, L. **Direções do currículo**. Currículo sem fronteiras, v.4, n.1, p.72-100, Jan/jun. 2004.

BOBBITT, J. F. **O currículo**. Trad. João Minelau Paraskeva. Lisboa: Didática Editora, 2004.

COSTA, A.; FARIA, L. **Aprendizagem social e emocional: Reflexões sobre a teoria e a prática na escola portuguesa**. Análise Psicológica, 4 (XXXI): 407-424, 2013.

D'AMBRÓSIO, B. S.; LOPES, C. E. **Insubordinação Criativa: um convite à reinvenção do educador matemático**. Bolema, Rio Claro (SP), v. 29, n. 51, p. 1-17, 2015.

FANIZZI, S. **Políticas públicas de formação continuada de professores dos anos iniciais em Matemática: uma experiência da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo**. 328p. Tese (Doutorado em Educação). Ensino de Ciências e Matemática, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação: Para além das teorias da reprodução**. Trad. Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis:Vozes,1986.

GT EDUCAÇÃO/RIO + 20. **Especial: Cumbre de los Pueblos. A educação que precisamos para o mundo que queremos**. Brasil, 2020. Disponível em: http://almanaquefme.org/docs/GT_Portugues.pdf. Acesso em 19 fev. 2020.

MACEDO, E. **A educação e a urgência de “desbarbarizar” o mundo**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.17, n.3, p. 1101-1122 jul./set. 2019.

_____. **Fazendo a base virar realidade: competências e o germe da comparação**. Revista *Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./mai. 2019.

MACEDO, E; RANNIERY, T. **Políticas Públicas de currículo: diferença e a ideia de público**. Currículo sem fronteiras, v.18, n.3, p.739-759, set./dez. 2018.

MACHADO, N. Z. S.; GODOY, E. V. **Olhar sobre o currículo oculto a partir do ponto de vista de uma professora de Matemática**. Revista Paranaense de Educação Matemática, v.8, n.17, p.178-200, jul./dez. 2019.

MAGNANI, J. G. C. **Etnografia como prática e experiência**. Horizontes antropológicos, Porto Alegre, ano 15, n. 32, p. 129-156, jul./dez. 2009.

MOREIRA, A. F. **A cultura da performatividade e a avaliação da Pós-Graduação em educação no Brasil**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.25, n.03, p.23-42, dez. 2009.

OLIVEIRA, D. A. **Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil**. Educar em Revista, n. especial 1, p.17-35. Editora UFPR, 2010.

OLIVEIRA, R. C. **O trabalho do antropólogo**. Revista de antropologia. São Paulo, USP, v.39 nº 1, 1996.

OLIVEIRA, A. **Algumas pistas (e armadilhas) na utilização da Etnografia na Educação**. Ano 16- n.22- dezembro- p.163 – 183, 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (UNESCO). **Nações Unidas Brasil**. Brasília, 2019. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/>>. Acesso em 17 jul. 2019.

ORGANIZAÇÃO DE COOPERAÇÃO E DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Uma cooperação mutuamente benéfica**. Brasil, 2020. Disponível em: <http://www.oecd.org/latin-america/countries/brazil/brasil.htm>. Acesso em 18 fev. 2020.

PINAR, W. **Estudos Curriculares: ensaios selecionados**. Seleção, organização e revisão técnica: Alice C. Lopes; Elizabeth Macedo. São Paulo: Cortez, 2016.

POPKEWITZ, T. S. **Estudos curriculares, história do currículo e teoria curricular: a razão da razão***. Em Aberto, Brasília, v. 33, n. 107, p. 47-68, jan./abr. 2020.

PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES (PISA). **Ministério da Educação**. Brasil, 2019. Disponível em: <http://mec.gov.br/encceja>- Acesso em 17 jul. 2019.

SACRISTÁN, J. G. (Org.) **Saberes e incertezas sobre o currículo**. – Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOMÉ, J.T. **O curriculum oculto**. Trad. Anabela Leal de Barros e Antonio Bárbolo Alves. Porto: Porto Ed.1995.

_____. **A educação em tempos de neoliberalismo**. – Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. **Novas políticas de vigilância e recentralização do poder e controle em educação**. Currículo sem fronteiras, v.4, n.1, pp.22-34, Jan/jun. 2004.

SANTOS, A. V. F. Dos; FERREIRA, M. S. **Currículo nacional comum: uma questão de qualidade?** Em Aberto, Brasília, v. 33, n. 107, p. 27-44, jan./abr. 2020.

SANTOS, A. V. F. Dos. **Currículo comum, avaliações externas e qualidade da educação**. Em Aberto, Brasília, v. 33, n. 107, p. 191-202, jan./abr. 2020.

SANTOS, L. L. De C. P. **Formação de professores na cultura do desempenho**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1145-1157, set./dez. 2004

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 23ª edição, 2007.

SILVA, M. R; ABREU, C. B. De. M. **Reformas para quê? As políticas educacionais nos anos de 1990, o “novo projeto de formação” e os resultados das avaliações nacionais**. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 26, n. 2, 523-550, jul./dez. 2008.

SILVA, T. T. Da. **Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 3ª edição, 2016.

SILVA, M. A. Da. **O consenso de Washington e a privatização na educação brasileira**. *Linhas Críticas*, Brasília, v.11, n.21, p.255-264, jan./jun. 2005.

SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB). **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Brasil, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>. Acesso em 22 agos.2019.

SUSSEKIND, M. L.; MASKE, J. **“Pendurando roupas nos varais”: Base Nacional Comum Curricular, trabalho docente e qualidade**. Em Aberto, Brasília, v. 33, n. 107, p. 173-187, jan./abr. 2020.

TOSTA, S. P. **Os usos da etnografia na pesquisa educacional**. 26ª Reunião Brasileira de Antropologia. Porto Seguro, Bahia, 2008.

VIEIRA, J. S. **Política Educacional, Currículo e Controle Disciplinar**. Currículo sem fronteiras, v.2, n.2, pp.111-136, Jul/dez. 2002.

_____. **Reestruturação curricular e auto-intensificação do trabalho docente**. Currículo sem Fronteiras, v.9, n.2, pp.100-112, Jul/dez. 2009.